De schoolvorm van sociale relaties:
subject tussen object en auteur

Deel II

Herinneringen onder de vijgenboom

De Voz da Ajuda Case

Pascal Paulus

2014

Data

Titel: De schoolvorm van sociale relaties: subject tussen object en auteur.
Deel II Herinneringen onder de vijgenboom.

De Voz da Ajuda Case

Auteur: Pascal Paulus.

Omslag: Voorpagina van de brochure “Onze school” (1990)

Editie: juni 2014 - vertaling oktober 2023 - versie 2.1. maart 2026

Copyright: CC BY-NC-ND 4.0

Revisie: Portugees Sara Paulus
Nederlands: Pascal Paulus

Formaat: PDF e-book 14 x 21 cm

Tekst: Open Sans

Pascal Paulus (https://sites.google.com/view/pepepascal)

Pascal Paulus

De schoolvorm van sociale relaties:

subject tussen object en auteur

DEEL II

Herinneringen onder de vijgenboom

De Voz da Ajuda Case

Versie 2.0 – juni 2014

Volledige revisie versie 2.1 maart 2026

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave

Lijst met gebruikte afkortingen

Schoolvorm van sociale relaties tussen subjecten als auteurs

De casestudie A Voz do Operário da Ajuda

Gesproken en geschreven memoires

De grenzen van de studie

Gegevensverzameling en interpretatie

Samenstelling van het universum

Verzameling van informatie en organisatie van data-analyse

Opduikende zoekwoorden en schriftelijke organisatie

Een gemoedelijke school

1. De ruimte-tijd van de Voz da Ajuda

De school van de vijgenboom

Het leren van velen met velen

Innovatieve didactische instrumenten?

Meer rituelen die helpen

2. De relatie tussen mensen en met macht

Teamleiders

Een raad, vergadering genoemd

Menselijke Relaties

De relatie met macht

3. Lerenden gaan om met kennis

Zich het "daarbuiten" eigen maken, binnen en buiten werken

Meer informatie in verband met studies en werkprojecten

Het sociale nut van lezen en schrijven

De lerende en de interactie met de kennis

De hoop op de gemoedelijke school

Een specifieke syntaxis

De vorm van de interactieve culturele ruimte-tijd

Steeds evoluerend

Bibliografie

Bijlagen

Bijlage 1: Evolutie van vergadering naar raad in MEM

Bijlage 2: Grafieken en tabellen.

Lijst met gebruikte afkortingen

CEL: Coopérative de l'Enseignement Laïque.

CEMEA: (of Ceméa) Centres d'Entrainement aux Méthodes d'Education Active.

ICEM: Institut Coopératif de l'École Moderne (Frankrijk).

FINEM: Fédération Internationale de Mouvements de l'École Moderne.

MEM: Beweging van de Moderne School van Portugal.

VOA: Voz do Operário da Ajuda.

Voor alle anderen,

in een dialectisch
leerproces

Schoolvorm van sociale relaties tussen subjecten als auteurs

Dit boek is het tweede van de twee delen van *De schoolvorm van sociale relaties: subject tussen object en auteur*, gebaseerd op het proefschrift in de onderwijssociologie dat ik in 2013 presenteerde onder de titel *Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda*[1].

In het eerste deel ontwikkelde ik de hypothese van een continuüm van schoolvormen van sociale relaties en de implicaties daarvan voor de evolutie van een 'schoolgrammatica' naar een 'leergrammatica' in schoolverband.

Dat deed ik vanuit de constatering dat voor het bestuderen van de schoolvorm van sociale relaties drie factoren doorslaggevend zijn: macht, kennis en het pedagogisch paradigma. Ik maakte een casestudie van tien jaar schoolvorm Voz do Operário da Ajuda. Deze casestudie vervalst – in de Popperiaanse zin van het woord – het onveranderlijk model van de schoolse leervorm. Schoolvormen en sociale leerrelaties kunnen verschillen van de schoolvorm van sociale relaties met subject-objecten onderworpen aan een pedagogische instructiemodel.

Zoals ik in het eerste deel heb kunnen argumenteren, is er op school, waar de sociale relatie 'gepedagogiseerd' werd, een continue variatie in de vormen van deze relatie. Die relatie kan gaan van een hiërarchische vorm van boven naar beneden of van beneden naar boven tot een die zichzelf presenteert als coöperatief, horizontaal en participatief. De schoolvorm van de sociale relatie kan worden gelezen als een verhouding met tot object gemaakte subjecten, een relatie met subjecten acteurs en zelfs als een interactie tussen subjecten auteur van hun leerproces, kinderen inclusief.

Op deze manier worden 'families' of groepen schoolvormen van sociale relaties met subject-objecten, met subject-acteurs of tussen subject-auteurs van hun productie ontworpen. Dat noemde ik het continuüm van de *schoolvorm* varianten.

Dit tweede deel vertelt de *herinneringen rond de vijgenboom.* Het is het veldwerk voor de gepresenteerde casestudie. Na een korte beschrijving van de gebruikte methodologie om de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda te benaderen, volgt het verhaal dat naar voren komt uit de analyse van de herinneringen, van uiteenlopende aard. Het verhaal bestaat uit de herinneringen van degenen die als kind of volwassene werkten in de Voz do Operário da Ajuda tussen 1982 en 1999, en een collectie documenten van het decennium 1986-1995. Alles samen beschrijft dit deel dit uniek project van "school maken" in de Portugese eerste cyclus van het basisonderwijs (vier studiejaren). Het analyseert ook de pedagogische mogelijkheden afgeleid uit de hier bestaande relatie met macht en de interactie met kennis beschreven dank zij de herinneringen van hen die er waren en van wat aan documentatie bewaard is gebleven. Het gaat om een unieke schoolvorm, gebaseerd op een specifiek pedagogisch paradigma. Dit paradigma is niet nieuw en ontwikkelt tezelfdertijd met de geleidelijke invoering van de leerplicht doorheen de afgelopen eeuw.

Ik dank allen die als kind leerling waren van de Voz do Operário da Ajuda. Zonder hen zou dit werk niet bestaan. Ik dank heel speciaal Catarina Bernardes, Catarina Gama, Catarina Morais Gama, David Gama, Filipa Quintino, Filipe Neves, Inês Ponte, Inês Quintino, Joana

Pereira, João Cabrita, Mafalda Antunes, Mafalda Neuparth, Margarida Leão, Raquel Santos, Rodrigo Andrade, Rui Belchior, Sandra Brandão, Sara Carrapa, Tiago Dores, Tiago Patrício en Vasco Alves, die me bereid waren me tijd te geven eerst om hun herinneringen op te nemen en naderhand de uitgeschreven teksten te herlezen. Velen onder hen namen het hier volgend voorgestelde veldwerk door en gaven hun mening. Ik dank ook de onderwijzeressen Julieta Lopes, Clarisse Rosa en Dora Agostinho die ik interviewde. Verder gaat mijn dank naar Margarida Faria en Ana Oliveira respectievelijk onderwijzeres en kleuterleidster in de 'Escola da Ajuda' voor hun bijdragen waarbij ze me waardevolle aanvullende informatie gaven. Ik herinner hier ook Eduardo Dores, voormalig voorzitter van de oudervereniging, die oud-leerlingen van de school hielp samenbrengen wat essentieel was voor de casestudie die ik voorleg.

Ik hoop dat de discussie dat dit werk uitlokt nuttig is voor allen die in de tegenwoordige geschoolde samenleving het beroep van leraar en student uitoefenen. In deze discussie nemen de **schoolvorm** variaties of om vollediger te zijn de variatie in **schoolse vormen van sociale relaties** als gevolg van de relatie met macht, de relatie tot de kennis en het pedagogische paradigma een prominente plaats in. In deze context blijft de suggestie geldig om het debat rond een 'leergrammatica in schoolverband' te verdiepen en de dialoog verder aan te gaan tussen de vorm van de school en de organisatie ervan.

De school en haar specifieke vorm eigen aan de functie die expliciet en impliciet aan die school wordt toegekend vraagt voortdurende beschouwing. Nadenken over een dynamische schoolvorm die de school laat evolueren van een plaats van instructie naar een plaats van dialogiserend leren kan hiertoe bijdragen.

Ik durf te hopen dat het werk dat ik hier voorstel een kleine wederedienst kan zijn voor het vele dat ik heb geleerd van alle gesprekspartners die ik hier vernoem en de vele anderen die ik tegenkwam en van wie ik nog steeds leer. Het is misschien ook een bescheiden bijdrage voor de beschouwingen rond de schoolvorm.

Carnaxide, 2014

De casestudie A Voz do Operário da Ajuda

Het veldwerk dat aanleiding gaf tot de suggestie van een continuüm van schoolvormen van sociale relaties, heeft de **schoolvorm** van de Voz do Operário da Ajuda als basis. Ik identificeerde als empirische realiteit een reeks klassen uit een welbepaalde periode. Vanaf 1977 namen de onderwijzeressen Margarida Faria[2] en Lurdes Caldas, de kleuterleidster Ana Oliveira en een andere onderwijzeres, allen van de Movimento da Escola Moderna (MEM), de leiding over deze klassen. Binnen de instelling zelf ontstond al snel een vrij uniek schoolproject in de Portugese context. Dat soort projecten waren tot kort daarvoor enkel mogelijk in sommige particuliere of sociale solidariteitsscholen en in sommige officiële onderwijsklassen[3]. In 1982 werd de groep versterkt met Julieta Lopes en in 1984 met Clarisse Rosa, toen twee andere leerkrachten naar andere scholen verhuisden. Een van hen, Lurdes Caldas, kwam naar de Ajuda-school terug, ter vervanging van Julieta Lopes die gedurende twee jaar deelnam aan een lokaal ontwikkelingsproject in Guinee. Clarisse Rosa keerde in 1986 terug naar school, na een korte periode van onbetaald verlof. Op dat ogenblik kwam ik net uit België en werd ik werd uitgenodigd om de pedagogisch coördinator van de instelling te worden. In 1988 werd Margarida Faria verantwoordelijk voor de vorming binnen de Voz do Operário om in samenwerking met de pedagogische coördinatie het pedagogisch model van de Ajuda-school in de hele instelling te implementeren. Dat werd 15 jaar gedeeltelijk bereikt. Wanneer Clarisse Rosa en Lurdes Caldes in 1989 naar het officieel onderwijs overstapten, verhuisde ik naar de 1e cyclus van de Ajuda-school om er als onderwijzer te werken. Een jaar later komt Dora Agostinho op dezelfde school toe. Ik vertrok in 1992 met onbetaald verlof en keerde in 1995 naar de instelling terug.. Ik bleef pedagogisch medewerker op de Ajuda-school, tot 1999. In 2002 verving Julieta Lopes Margarida Faria voor de vorming binnen de Voz de Operário. Dora Agostinho bleef steeds in de Ajuda-school.

De hier genoemde periode is de referentieperiode voor de casestudy die ik aanbied. Tijdens die periode waren er ook soms tijdelijk onderwijzers zonder de moderne schoolbeweging of institutionele pedagogiek als referentie te hebben.

Ik zie twee aanvullende delen voor het universum van de casestudy. De verzamelde interviews van een groep acteurs beschouw ik als het subuniversum van *dynamische herinneringen*. Alle geschreven documenten, foto's en video-opnamen uit de gekozen periode beschouw ik als een tweede subuniversum van *herinneringen in de tijd bevroren*.

Om de vele informatie van dit universum en de betreffende schoolvorm variant te kunnen interpreteren en de beschouwing te maken of en hoe deze schoolvorm bijdraagt aan de discussie rond de herdefiniëring van de school in de geschoolde samenleving moest de gevolgde methodiek passen bij het beoogde doel.

Daarom nam ik mijn toevlucht tot de term *alomvattende methodologieën,* in de zin van Guerra (2008, p. 7): methodologieën die steunen op Weberiaanse referentiekaders. De keuze van die integrale methodiek bepaalde de bronnenselectie, de organisatie van de gegevens en de

daaropvolgende interpretatie ervan. Dank zij de grote hoeveelheid gegevens beschikbaar voor die diepgaande kijk op tien jaar van de Voz do Operário van Ajuda was het mogelijk enkele trends af te leiden en zelfs als een betekenisvol percentage te beschouwden binnen het universum. Alle gegevens samen vergemakkelijken het lezen ervan en zijn van lokale betekenis.

In navolging van Boavida en Amado (2008, p. 101) die spreken over de criteria van wetenschappelijkheid in het fenomenologisch-interpretatieve paradigma, kijk ik naar vier aspecten: de geldigheid, de toepasselijkheid, de consistentie en de neutraliteit.

De waarde van de waarheid . De auteurs stellen dat het probleem van de geldigheid er vooral een is van geldigmaking. Daarom was een van mijn opties om het volledige empirische hoofdstuk, wat in dit deel is opgenomen, terug te geven aan de geïnterviewden waarbij ik hen verzocht een kritisch commentaar te geven op de geproduceerde tekst. Dat liet me toe te begrijpen of de getuigenissen die ze aflegden herkenden in deze tekst over de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda. Zo kon ik de interpretatie over mijn bewijsvoering nagaan vanuit het oogpunt van de deelnemers aan de studie of proefpersonen zoals Boavida en Amado stellen. Deze validatie hielp me om de samenhang te begrijpen van de interpretatie die ik maakte van de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda.

De toepasselijkheid. Ik stuurde de tekst naar vier mensen die de school waarvan ik de realiteit analyseerde voor deze casestudy. Daarmee wilde ik weten of zij het beeld konden bevestigen van de schoolvorm die ik verkreeg op basis van de analyse van getuigenissen en documenten. Die bevestiging van wat ik waarnam van wat ik een duurzame schoolvorm die verschilt van de lassaliaanse schoolvorm, zegt ons meer over de toepasselijkheid van de gevolgde methodologie in deze casestudy.

De consistentie. De verzameling video's, foto's en documenten geproduceerd door kinderen en volwassenen werd nauwgezet geïdentificeerd. Verder koos ik voor een niet-gestructureerde interviewtechniek om de opgehaalde herinneringen niet te beïnvloeden door het stellen van precieze vragen. De gelijkenis tussen vele op schrift en op foto bewaarde momenten en de aan mij vertelde herinneringen zijn op zich is een eerste indicator van de consistentie de beschrijving te interpreteren als een specifieke schoolvorm van de Voz do Operário da Ajuda. Het laat me toe de hypothese verder uit te bouwen dat we hier te maken hebben met een coherente variant is gebaseerd op een nauwkeurig pedagogisch paradigma en een specifieke interpretatie van de relatie met macht en kennis in de menselijke samenleving. Ik heb geprobeerd die interpretatie transparanter te maken door heen het categoriseren van alle informatie.

De neutraliteit. De woorden van Rodrigues[4] indachtig, wordt neutraliteit in het fenomenologisch-interpretatieve paradigma niet zozeer bereikt door objectiviteit, maar eerder door intersubjectiviteit en een bevestigend karakter. De klare verzadiging enerzijds en interne diversiteit anderzijds maakt een evenwichtige weergave van de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda mogelijk.

De empirische realiteit onthult zich doorheen de herinneringen die haar beschrijven, Die herinneringen maken de interpretatie ervan mogelijk en zo kunnen we de de bestudeerde

schoolvorm begrijpen. In de verzamelde herinneringen vond ik het bewijs van hoe de visie op macht door wie die macht uitoefent invloed heeft op het ontstaan van een specifieke schoolvorm wat de mogelijkheid biedt om na te denken over het in Deel I gesuggereerde continuüm.

Het hele werk heeft als uitgangsvraag "*In hoeverre is de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda een duurzame variant van de schoolvormen van sociale relaties?*'

Gesproken en geschreven memoires

Het verzamelen van schoolherinneringen van mensen was voor dit onderzoek onontbeerlijk. Maar De Bruyne (1974, p. 211) herinnert zoals anderen dat doen, dat net zoals dat in het algemeen het geval is ook voor studies van dit type getracht wordt de informatiebronnen zoveel mogelijk te diversifiëren.

In deze specifieke situatie had vond ik gelijk bij het begin een breed scala aan schriftelijke getuigenissen afkomstig uit de collectie documenten van de school en uit mijn persoonlijk archief. Verder dienden de werkproducten van de klassen zelf als basis voor het bestuderen van de schoolvorm Voz do Operário da Ajuda.

Sommige verkennende bezoeken aan de school hadden als doel video's en foto's te verzamelen die op de een of andere manier de klassen omvatten waarvan ik een beeld wilde tekenen. Hierbij was Dora Agostinho een grote steun.

Voor de hier gepresenteerde casestudy waren dus geschreven en iconografische documenten beschikbaar. Daarenboven werden er een reeks getuigenissen specifiek voor dit doel verzameld. Directe observatie was hier niet mogelijk, maar ik heb duidelijke observatie-interventie herinneringen als onderwijzer en niet als onderzoeker. Zo gebruikte ik geen levensverhalen in de breedste zin van het woord, maar een verzameling getuigenissen over een specifiek moment in het leven van een groep mensen. Met andere woorden, ik kon beschikken over informatie via uitgebreide interviews waarbij de subjecten de bevoorrechte informanten zijn om de woorden van Guerra te gebruiken. Het zijn een soort '*récits de la pratique*', uittreksels van gedeeltelijke biografische elementen, om nogmaals woorden van Guerra te gebruiken (2008, p. 18).

Het belangrijkste selectiecriterium was om mensen te interviewen omtrent hun schoolherinneringen waarbij voorrang gegeven werd aan degenen die in de gekozen analyseperiode als kind verbonden waren aan de Voz do Operário da Ajuda zaten in klassen waarvan de verantwoordelijke volwassene zich op dat ogenblik openlijk identificeerde als actief lid van de Portugese Moderne Schoolbeweging of, en mogelijks gelijktijdig, verbonden aan de institutionele pedagogiek binnen de "*Genèse de la Coopé*" groep (ICEM). Het is dus een niet-probabilistisch universum binnen het algehele universum.

Mijn doel was de herinneringen samen te brengen uit verschillende klassen onder de verantwoordelijkheid van een bepaalde groep leraren. Ik wilde zoveel mogelijk onderzoeken wat Guerra (2008, p. 41) de interne diversiteit noemt, wanneer men ervoor kiest om een specifieke groep of een bepaalde homogene situatie te vormen bij het opbouwen van de

casestudy. In dit specifiek geval nam ik aan dat dat de interne diversiteit tweeledig was: een in de herinneringen zichtbare diversiteit tussen de klassen onderling, en de diversiteit onder de herinneringen aan één en dezelfde klas.

Toch werd al snel duidelijk dat ook voor bepaalde aspecten van de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda een verzadigingspunt werd bereikt zoals ik zal laten zien in de inleiding van het volgende hoofdstuk.

Het geheel aan gegevens bestaat dus uit twee groepen herinneringen die van elkaar verschillen en complementair zijn.

De eerste groep bestaat uit gesproken, dynamische herinneringen. Ik interviewde hiervoor hoofdrolspelers uit de bestudeerde tijd indertijd kinderen of volwassenen, vandaag allemaal volwassen. Ik vroeg hen alles te vertellen wat ze zich herinnerden over de school en de interacties in alle werkmomenten waaraan ze deelnamen. Ze zijn om twee redenen dynamisch. Enerzijds zijn dit getuigenissen die zich baseren op een interactie tussen geïnterviewde en interviewer die elkaar kennen en die tijdens de periode in studie vaak de ruimtes en situaties met elkaar deelden door er gezamenlijk in tussen te komen. Het zijn echter herinneringen wat betekent dar er filters aan het werk zijn die door de tijd werden geactiveerd. Het was vooral belangrijk de ervaring van de eerste school vast te leggen van deze gesprekspartners en daarna hierbij betrokken volwassenen te bevragen.

De tweede groep herinneringen onder (in video's) gesproken vorm, in foto's vertoond of in teksten geschreven, zijn in de tijd bevroren herinneringen. Het zijn door kinderen en volwassenen gemaakte documenten die in de schoolbibliotheek zijn geïntegreerd. Er zijn ook werkinstrumenten uit mijn persoonlijk archief en kinderwerkboeken uit die tijd.

De grenzen van de studie

Zoals elk wetenschappelijk proces heeft ook een diepgaande casestudy zijn grenzen. In voorliggend geval zijn de volgende opmerkingen belangrijk:

(1) Om in het licht van een een zeer uitgestrekt veld de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda te situeren beperkte ik mij bewust tot welbepaalde klassen waaruit ik gegevens ging verzamelen. Zoals ik al zei, viel de keuze op al die klassen in de geanalyseerde periode waarvan de verantwoordelijke volwassenen actieve leden van de MEM waren en mogelijks tegelijkertijd dicht aanleunden bij de institutionele pedagogiek. Het leek me voor de casestudy effectiever om informatie te verzamelen uit die klassen waar vanaf het begin de memoires het unieke karakter van de daar ontwikkelde schoolvorm konden illustreren.

(2) Ik moest over een soort matrix beschikken die de interferentie kon aantonen van de interpretatie van machtsuitoefening en dat niet alleen in de relatie tussen mensen maar ook bij de collectieve en individuele interactie met kennis en wetenschap. De mogelijkheid om de variaties van de schoolvorm op een *continuüm* vast te leggen in functie van de interpretatie van de machtsrelaties, de verhouding tot kennis en het pedagogisch paradigma, is er één die vergelijkingen tussen de varianten van de schoolvorm van sociale relaties vermijden (zie Deel I). Het *continuum* staat een beter begrip toe van die varianten die duurzaam lijken te zijn. Het

was mij nuttig voor voor deze casestudy. Daarom laat ik hier de hypothese open dat deze matrix toepasselijk kan zijn bij de interpretatie van andere varianten van de schoolvorm van sociale relaties. In deze studie beperk ik me echter tot de huidige context. Het is mogelijk om de specifieke schoolvorm van de Voz do Operário da Ajuda te plaatsen binnen dit *continuüm* en de relatie ervan tot kennis en uiteindelijk tot de wereld te verduidelijken, tussen alle andere specifieke schoolgebonden en niet schoolgebonden vormen van socialisatie van leren, terwijl de duurzaamheid ervan wordt aangetoond.

Ik gebruikte in eerdere teksten al de intermediaire culturele ruimte van CEMEA (Paulus, 2006). Nu introduceer ik het concept van de interactieve culturele ruimte-tijd waarbij een schoolruimte ontstaat waarin het mogelijk is de sociale relaties zoals in de Voz do Operário da Ajuda te interpreteren. Ze behouden een zeker kunstmatige karakter als gevolg van het groeperen van mensen voor een geïnstitutionaliseerd proces van georganiseerd leren, en is dus daarom alleen al een specifieke schoolvorm van sociale relaties. Maar deze aanpak maakt het ook mogelijk de interactie te situeren in niet-schoolse vormen van sociale relaties gezien de doorlaatbaarheid van de grens van dergelijke ruimte-tijd.

Ik herhaal echter da het leren in de Voz do Operário da Ajuda een vorm van leren is via een school en daarom is er altijd sprake van een schoolvorm van sociale relaties.

Het gebruik van het concept van interactieve culturele ruimte-tijd dat in dit specifieke geval gesuggereerd werd door de methodologische keuze zelf is misschien niet onmiddellijk overdraagbaar naar andere varianten van op het continuum van de schoolvorm (zie Deel I), of naar andere vormen van sociale relaties maar het is waarschijnlijk herbruikbaar.

(3) Een andere beperking als gevolg van de aard van de onderzoeksmethode heeft te maken met het gebruik van de expressiviteit van sommige verschijnselen. Het is zeker dat de hoeveelheid verzamelde informatie en de diversificatie van bronnen het mogelijk hebben gemaakt om de interne diversiteit in sommige situaties te fixeren en verzadiging te bereiken in andere. Vanwege het expliciet niet-probabilistische karakter van de constructie van het universum en

> "in naam van de logische coherentie van de inductieve methoden (...) lijkt het niet raadzaam om de universums van kwalitatieve analyse «steekproeven» te noemen, aangezien dit concept gekoppeld is aan een statistische representativiteit en niet aan de beoogde sociale representativiteit van dit soort onderzoek."
>
> (Guerra, 2008, p. 21 - door mij vertaald).

Aldus blijven alle kwantitatieve referenties, die een trend suggereren of een hieraan tegengestelde singulariteit altijd binnen de strikte grenzen van het samengestelde universum.

(4) Om na te gaan of het mogelijk was deze casestudy uit te voeren werd enig voorbereidend onderzoek uitgevoerd zodat het bestaande materiaal wel degelijk verwees naar de gekozen periode. In een eerste fase konden 26 oud-leerlingen en vijf onderwijzers uit de klasgroepen en de bestudeerde periode worden geïdentificeerd. Een eerdere inventarisatie bracht een paar honderd foto's op en bijna twee dozijn video-opnamen. Er waren eveneens albums met producties van kinderen en volwassenen en ook nog 375 documenten uit mijn persoonlijk archief.

Dan is er mijn functie als onderzoeker. In zekere zin maakt mijn directe betrokkenheid bij de besproken empirische werkelijkheid mij tot een participerende waarnemer. De verzamelde memoires roepen onvermijdelijk mijn eigen memoires op. Ik probeerde de invloed van eigen memoires te beperken tot documenten uit mijn persoonlijk archief.

Daarover zegt Firmino da Costa dat zelfs in onze samenlevingen met een grote diversiteit aan verschijnselen, de onderzoeker mogelijks de context niet kent, laat staan wetenschappelijk, waardoor "*een van de aspecten van veldonderzoek traag verloopt: het proces waarbij de onderzoeker vertrouwd raakt met de sociale context die hij wil bestuderen*." (2007: 147 *door mij vertaald*). Mijn persoonlijke betrokkenheid niet als participerende onderzoeker maar als element van de groep gedurende een deel van de onderzochte periode, vergemakkelijkte het werk hier.Zoals De Bruyne (1974, p.137) zegt was hierdoor in sommige gevallen een meer indringende blik mogelijk. Het verplichtte mij echter tot versterkte epistemologische zorg. Daarom probeer ik enkel deel te nemen met die documenten die de discussie verheldert of in de context zet.

(5) Er zijn nog enkele zaken met betrekking tot mijn rol als onderzoeker die ik belangrijk vind om te vermelden hoewel ze niet direct een beperking vormen.

Zoals Amiguinho aanraadt (2008, p. 220-238), dwingt persoonlijke betrokkenheid mijn bekendheid met het bestudeerde object te verduidelijken. De realiteit van de school en het klaslokaal is voor buitenstaanders moeilijk te vatten. Het aan het woord laten van de direct betrokken actoren maakt een veelzijdiger beeld van deze werkelijkheid mogelijk, maar vereist een goede kennis van de plaats en het tijdstip van waaruit de persoon spreekt. Veel informatie over de relatie in de klas is moeilijk te ontcijferen voor iemand die als volwassene niet de pedagogische relatie heeft meegemaakt die zich in de context van een klas ontwikkelt. Dit is zelfs het het geval voor de meer bekende en meest voorkomende schoolvorm van sociale relaties wat het nog ingewikkelder maakt om de informatie uit schoolherinneringen te interpreteren wanneer er weinig bekende aspecten ter sprake komen voor al degenen die niet deelnamen de beschreven realiteit van de schoolvorm in studie. Het lijkt mij dat mijn persoonlijke betrokkenheid bij de Voz do Operário da Ajuda me de ervaring gaf om het leven in en rond de school te begrijpen en om een lezing te kunnen maken van de memoires die ik verzameld heb.

Er doet zich hier eventueel nog andere moeilijkheid voor. Alle geïnterviewden waren voor mij bekenden. Ik ontdekte hoe wie toen kind was en nu volwassene is, de school beleefde waar ik als volwassene onderwijzer was. Voor anderen was onderwijzer en collega. Hierover zegt Guerra (2008, p. 21) dat de genegenheid of de intieme interactie tussen geïnterviewde en interviewer in dit soort diepte-interviews niet te veel gedramatiseerd moeten worden.

Het is belangrijk nogmaals te verduidelijken dat het interview met elk van de ondervraagden beperkt bleef tot de schoolherinneringen van elk van hen. Daardoor wordt in de meeste gevallen de affectief-relationele kwestie meer in het verleden geplaatst dan op het ogenblik van het interview. Die relatie kan in sommige situaties hebben bijgedragen om een of andere situatie terug op te roepen waardoor er een eventuele conditionering optreedt van de selectie van informatie. Misschien is het geen toeval dat Diogo Garcia, een van de geïnterviewden, zich de gitaar van de onderwijzer herinnert, waar hij ook op tokkelde, of dat Francisco Neto

spreekt over probleem situaties die ik blijkbaar aan zijn klas voorstelde (iets wat ik zelf niet meer wist). In het geheel van de vastgelegde memoires wordt het al snel duidelijk dat de gitaar enkel voor Diogo Garcia betekenis heeft, maar dat aangebrachte wiskundige probleem situaties vaker opduiken en verder gaan dan iets dat louter opduikt als gevolg van een meer gevoelsmatige band tussen geïnterviewde en interviewer.

Ik in deze bescheiden bijdrage geprobeerd een unieke schoolvorm en haar veronderstelde duurzaamheid te beschrijven en te interpreteren. Daarbij heb ik een onderzoekende houding ontwikkeld ten opzichte van het beschikbare materiaal. Een deel van dit materiaal bestaat uit foto's. Bogdan en Biklen (1994, p. 190) wijzen op het momentane karakter van de fotografische vastlegging, wat hen doet zeggen dat foto's "*geen antwoorden zijn, maar hulpmiddelen om tot antwoorden te komen.*" Hier ondersteunen de foto's het betoog en worden ze aangevuld met materiaal dat is geproduceerd door studenten en / of onderwijzers, waardoor vaak een verhaal gedeeltelijk of volledig naar voren komt.

Door in de beschrijving een zekere afstand te creëren is de onderzoeker meer te doen dan de eenvoudige beschrijving te geven gebruik makende van het meer uitgebreide theoretische kader en door het toevallige van het essentiële te scheiden (De Bruyne *et al,* 1974, p. 211-215). Zoals dezelfde auteurs stellen is de case study wellicht de beste wijze om zicht te krijgen op een reële situatie die aanvankelijk erg open en oncontroleerbaar lijkt.

Gegevensverzameling en interpretatie

De gegevensverzameling en de eerste lezing ervan bevestigden de hypothese omtrent de relatie met macht en met betrekking tot de relatie met kennis en wetenschap in de Voz do Operário da Ajuda. Ik liep verschillende stadia door[5] bij het vaststellen welk belang er wordt gehecht aan om te leren omgaan met het uitoefenen van de macht en het opbouwen van een relatie met kennis en met de omringende wereld. In deze verkennende casestudy was er een fase waarbij ik conceptuele voorstellen herformuleerde, nadat ik eerst grofweg een hypothetisch kader voor het fenomeen schoolvorm had gedefinieerd.

Met de twee invalshoeken, die van de relatie tot macht en de relatie tot de kennis, die zich altijd manifesteerden tegen de achtergrond van een welbepaald pedagogisch paradigma, leek de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda zich niet te beperken tot een variant van een standaardvorm bestaande uit overdragende instructie naar tot object gemaakte subjecten, de overdracht, het bankconcept van Paulo Freire. Soms leek het erop of ik een pedagogisch paradigma voor een alternatieve vorm van leren zag, waarbij ik dacht aan de verbinding die Francomme (2010) suggereert tussen pedagogie en schoolvorm. Ik bekeek het geheel opnieuw waarbij ik terug de intermediaire culturele ruimte opnam. Dit beeld gebruikt ik (Paulus, 2006) vroeger vanuit een meer antropologische dan pedagogische invalshoek. Ik dacht nu aan een interactieve culturele ruimte-tijd. Door Yves Reuter (2007) te lezen stelde ik vast dat de mogelijkheid bestond om schoolvorm zelf als een reeks variaties op een *continuüm te zetten*, wat meteen twee voordelen oplevert:

- Het stelt ons in staat een variatie niet te moeten vergelijken met andere. De variatie is nu vastgelegd op basis van de status van de betrokken subjecten die op zich varieert in

functie van de schoolvorm gekenmerkt als een sociale relaties met tot objecten gemaakte subjecten over een schoolvorm van sociale relaties tussen tot subject-actoren naar een schoolvorm van tot auteurs van hun leerproces gemaakte subjecten.

- Het maakt het mogelijk om de schoolvorm varianten te plaatsen en te identificeren zonder ze te hiërarchiseren. Ze bestaan op zichzelf en zijn duurzaam zolang ze consistent zijn voor het geheel van hun uitgangspunten.

Vooraleer verder te gaan met de beschrijving van het veldwerk in het hoofdstuk *Een gemoedelijke school* geef ik hier nog drie elementen die helpen bij het lezen ervan. Eerst leg ik de samenstelling van het universum uit. Vervolgens karakteriseer ik de instrumenten die worden gebruikt voor het verzamelen en analyseren van gegevens en ik geef verder nog wat bijkomende informatie om het lezen van het volgende hoofdstuk te vergemakkelijken.

Samenstelling van het universum

Het niet-probabilistische universum dat ons in staat stelt de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda te bekijken, bestaat uit twee soorten gesproken en geschreven herinneringen. Enerzijds hebben we de memoires van personen. Hun herinneringen zijn door de tijd gefilterd en werden nieuw leven ingeblazen door het gesprek met iemand die ze als onderwijzer gekend hebben en nu in de rol van interviewer terugzien. Anderzijds is er een geheel aan documenten die doorheen de tijd tot stand kwamen. Die documenten bestaan uit albums, werkmateriaal van volwassenen en kinderen, foto's van werksituaties in verschillende contexten en video-opnamen. In zekere zin vormt dit materiaal een filter op zich, simpelweg door het feit dat dit wel en iets anders niet op de school werd bewaard wat ook een specifieke kijk geeft op de realiteit van de school.

Mensen en hun herinneringen

De eerste groep gaf ik de naam dynamische herinneringen. Ze bestaat uit de opname van vierentwintig ongestructureerde interviews op basis van één enkele startvraag. Het gaat steeds om één enkele opname van één enkel gesprek van dertig minuten tot een uur, daarna volledig uitgeschreven. Alle opnames vonden plaats binnen de tijdspanne van een jaar. Alle gesprekken waren individueel. Twee van de interviews zijn in een voorbereidende fase van het onderzoek afgenomen en vervolgens mee opgenomen in de studie. De groep geïnterviewden bestaat uit twee subgroepen.

De eerste subgroep bestaat uit de schoolmemoires van eenentwintig personen die tussen de 22 en 32 jaar oud waren op het moment van opname. Ze waren leerlingen van de eerste cyclus in de klassen die ik gebruikte als het empirisch veld voor de studie van deze particuliere schoolvorm. De tweede subgroep bestaat uit drie opgenomen en uitgeschreven memoires van drie onderwijzeressen die toen aan de school waren verbonden. Ze werden geïnterviewd na de opnames van de memoires van de eerste subgroep. Mijn eigen memoires behoren ook tot deze subgroep. Ze werden niet vastgelegd of uitgeschreven maar, uiteindelijk kunnen ze een of andere contextualisering van beschreven situaties beïnvloeden.

In de tien jaar dat ik als uitgangspunt gebruikte waren er in totaal 13 klasgroepen. Door het

criterium te gebruiken om memoires op te nemen van wie aan groepen verbonden waren met onderwijzers die uitdrukkelijk de MEM en / of institutionele pedagogiek als referentie gebruikten, lichtte ik 7 groepsklassen uit in totaal met honderdvierendertig leerlingen. Van deze leerlingen kon ik er zesentwintig aanspreken en de herinneringen van eenentwintig onder hen vastleggen tussen januari 2009 en augustus 2010. De contacten werden gelegd via oproepen op een digitaal sociaal netwerk, een oud telefoonboek en een bijeenkomst van oud-studenten, georganiseerd door Eduardo Dores, lid van de ouderverenigiging van de Voz do Operário da Ajuda, tijdens het eindejaarsfeest van 2008-2009. De eerste contacten hielpen om andere mensen te vinden die in die periode op de school zaten.

Van de twaalf volwassenen toen aan de school verbonden, voldeden er zes aan de criteria die ik had gesteld. Van deze zes was er al één overleden. Een tweede diende als ondersteuning voor het valideren van de informatie en werd dus niet geïnterviewd. Omdat ik zelf deel uitmaakte van deze groep, heb ik mijn persoonlijk archief wel in de documentatie opgenomen, maar besloot ik mijn eigen memoires niet uit te schrijven. Van de overige drie personen die in Juli 2011 in leven waren nam ik de memoires op van de bestudeerde periode waarna ik ze uitschreef.

Ik plaats in volgorde van transcriptie[6] de memoires die dit eerste deel van het universum vormen. Hoewel niemand bezwaar had tegen het gebruik van hun naam, wordt er naar oud-leerlingen verwezen met een fictieve naam. De docenten verschijnen met hun echte naam, aangezien ze onmiddellijk herkenbaar zijn in de besproken context.

Herinneringen in de tijd bevroren

In de tijd bevroren herinneringen bestaan uit vier gehelen.

Een eerste geheel bundelt documenten uit mijn persoonlijk archief en vergezelt mijn eigen memoires van Voz do Operário da Ajuda. Het gaat over een totaal van 375 documenten van verschillende typen, georganiseerd in de volgende grote groepen:

a)Collectieve en individuele albums van door kinderen onderzochte onderwerpen;

b)Een brochure met de voorstelling van de school, gemaakt door leerlingen en onderwijzers. De brochure werd samengesteld toen de school dreigde te worden gesloten;

c)Individuele en collectieve werkboeken die gebruikt bij het opstarten van schrijf- en leesproces;

d)Logboeken van twee klassen waarin alle gezamenlijk genomen besluiten staan opgetekend naar aanleiding van georganiseerde discussies over het klasleven. Deze dagboeken bevatten ook aantekeningen van momenten van “tonen en voorlezen”, waarin kinderen aan de groep voorstellen wat ze graag willen;

e)Verhalen en boekjes door kinderen samengesteld. De verhalen zijn door kinderen van verschillende leeftijden en verschillende geschreven en getekend;

f)Werkinstrumenten. Het gaat vooral om verslagen en planningsschema’s. Sommige zijn collectief, andere zijn individueel. Er zijn ook foto's van dossiers;

g)Het begrotingsdossier en de documentatie voor de organisatie van een internationale correspondentie en ontmoeting;

Een tweede groep documenten komt uit de bibliotheek van de school A Voz do Operário da Ajuda en bestaat uit 66 albums:

a)Collectieve albums met projectwerk geproduceerd door kinderen en hun onderwijzers;

b)Albums van verschillende klassen met betrekking tot de voorbereiding, realisatie en daaropvolgende exploitatie van kampen en buitenactiviteiten;

c)Verzamelingen van teksten in klaskranten of klasboeken.

Een derde groep documenten bestaat uit 353 foto's teruggevonden in dozen en documenthouders in de toenmalige lerarenkamer van Voz do Operário da Ajuda en per schooljaar gelabeld. De oudste gevonden foto's dateren uit het schooljaar 1986-1987. Thematisch gezien kunnen we hier vier subgroepen beschouwen:

a)Foto's van de organisatie van werk en lessen (pedagogisch scenario);

b)Foto's van kampen en buitenactiviteiten;

c)Foto's van individuele werkboeken;

d)Foto's van werksituaties;

Een vierde groep bestaat uit 23 documenten die in de periode 1988 – 1997 op VHS-video werden vastgelegd. Hier is het een blik die we als dubbel gefilterd kunnen beschouwen: wie filmde, besliste ter plekke wanneer de camera werd aangezet en uitgezet, en wie de film naar VHS-banden overschreef besliste wat te behouden en wat niet. De verzamelde documenten zijn:

a)Video-opnamen van de organisatie, uitvoering en collectieve behandeling van kampen / buitenactiviteiten;

b)Video-opnamen van voorstellingen van werk aan de groep of aan de ouders;

c)Video-opnamen van internationale schoolcorrespondentie en ontmoeting;

d)Een video-opname van een groep leerlingen van Escola Superior de Lisboa met een voorstelling van het pedagogisch project van een van de klassen.

Tabel 1[7] geeft een overzicht van de herinneringen uit klassen die (1) in de bestudeerde periode eindigden, (2) in die periode evolueerden en (3) in die periode begonnen.

Verzameling van informatie en organisatie van data-analyse

Het universum van herinneringen werd beetje bij beetje opgebouwd. Toen de foto's en video-opnamen opdoken, werd het mogelijk om bepaalde werksituaties waaraan iemand herinneringen had in verband te brengen met sommige van de albums in verzameling van documenten. De in de tijd bevroren herinneringen suggereerden relevante werkmomenten die via een interview weer tot leven konden komen.

Over de collectie

De ontdekking van de VHS-banden op cassette, was tegelijkertijd de pijnlijke ontdekking dat een deel van het materiaal volledig bedorven was door schimmel. Dat was duidelijk een ongewenst filter. Om de analyse te vergemakkelijken de van films in goede staat en ze daarna voor langere tijd te bewaren, werden alle nog in goede staat verkerende cassettes volledig opnieuw opgenomen op dvd-schijfjes..

De bestaande foto's op de school waren geordend in mappen met transparant plastic. In de meeste situaties zijn dit 10 cm x 15 cm foto's. Dora Agostinho hielp me alle foto's te bekijken. Ik scande de foto's in mappen per schooljaar en zette ze ook op schijf. Map *vo8889* bevat alle gevonden foto's uit het schooljaar 1988-1989 enzovoort.

De overige documentaire collectie bestaat uit uiteenlopende zaken: notities, notitieboekjes, notulen van vergaderingen van de Raad, nog met de naam “algemene vergadering"[8], verslagen, dossiers, individuele of collectieve producties — vooral albums — rond thema's behandeld door één of meer dan één groep of door subgroepen, muurkranten, uitleg van afspraken en regels, definities van functies. In totaal werden er 441 documenten genummerd en beschreven.

Nadat ik het beschikbare materiaal beter begreep, nam ik opnieuw contact op met wie ik wilde interviewen. De schoolherinneringen van alle ondervraagden gebeurde zoals eerder vermeld door middel van ongestructureerde interviews, dat wil zeggen:

> “In dit geval moedigt de interviewer de persoon aan om over een interessegebied te praten en diept het vervolgens verder uit, waarbij hij terugkeert naar onderwerpen en thema's waar de persoon over sprak. Bij dit type interview speelt de ondervraagde de cruciale rol bij het bepalen van de inhoud van het interview en het uitvoeren van het onderzoek.”
>
> (Bogdan en Biklen, 1994, p. 135).

Het gaat in wezen om het verzamelen van die informatie waarover de geïnterviewde beschikt (Lessard-Hébert *et al.* , 2005).

Elk interview, dat gemiddeld veertig minuten duurde, werd voorafgegaan door een gesprek van om en bij een half uur. In de meeste gevallen was het eerste gesprek een informele babbel om nieuws te horen van voormalige collega's, ouders of onderwijzers die aan kampen hadden deelgenomen, of over nieuwtjes in verband met de familie van de geïnterviewde. Tijdens die babbel legde ik gaandeweg mijn interesse uit om de schoolvorm van A Voz do Operário da Ajuda te onderzoeken. Dat was de reden waarom ik het belangrijk vond gewoon te luisteren naar wat elke gesprekspartner zich herinnerde van de jaren op die school. Ik maakte voor mezelf een ondersteunende tekst, waarin ik herinnerde hoe we terug in contact kwamen en waarin ik benadrukte dat alles belangrijk was, zelf de "grote" en "kleine" anecdotes. Ik legde uit dat het erom ging welke ervaringen mensen op school opdeden en wat ze hiervan onthielden. In dit geval was ik vooral geïnteresseerd wat de herinneringen waren van een groep mensen die de Voz do Operário da Ajuda hadden beleefd.

Ik stond erop dat het ging om het verzamelen van hun eigen herinneringen. Daarom had ik dus geen concrete en vooraf gedefinieerde volgorde van vragen, maar slechts een kleine

inleiding om te helpen focussen op de schooljaren in A Voz do Operário en alle sociale relaties. Ik maakte ook duidelijk dat er ik geen vaste volgorde zich in de herinneringen en dat ze op elk onderwerpen tijdens het gesprek konden terugkomen als ze zich plots nog iets herinnerden.

Omdat ik als onderwijzer had gewerkt samen met de geïnterviewde onderwijzeressen besloot ik om de introductie voor het interview van elk van hen te personaliseren.

organisatie van de gegevens

De aan het veldwerk voorafgaande literatuurstudie in verband met schoolvormen voor het leren en het leren socialiseren, in verband met het pedagogische paradigma waar A Voz do Operário da Ajuda zich op baseert, evenals het concept van de schoolvorm volgens Vincent, Lahire en Thin (1994), stelde me in staat het materiaal in logische categorieën te organiseren. Één ervan heeft betrekking op de relatie met macht, een tweede op de relatie tot de kennis. Een derde eerder algemene categorie “schoolvorm” groepeert pedagogische zaken.

De eerste benadering van in de tijd bevroren herinneringen leek deze voorclassificatie te rechtvaardigen. Een tweede lezing consistentie aan deze organisatie en zo kon ik een oriëntatie vinden voor het veldwerk.

Gezien de hoeveelheid aan gegevens en om de informatie bevattelijk te maken, zag ik de mogelijkheid tot drie uitgebreide en complementaire beschrijvingen. Een is vooral gericht op de pedagogische relatie in het algemeen. Een tweede is meer specifiek gericht op de relatie met macht. De derde beschrijving heeft de interactie met kennis en met de wereld als focus.

De foto's dienden als basis om te begrijpen of de mogelijkheid bestond voor een lezing in drie bewegingen wat aanleiding gaf tot de drie beschrijvingen. Toen ik het materiaal begon te ordenen bereidde ik, gebruik makende van ongeveer een derde van alle foto's, een tabel voor. Het fragment in tabel 6 van de bijlagen dient hier als voorbeeld.

Voor de definitieve catalogisering heb ik alle foto's opnieuw geanalyseerd, maar ditmaal in functie van de ondertussen gestabiliseerde trefwoorden, zodat ik ze naderhand coherent kon associëren met de andere materialen die het uit herinneringen opgebouwde universum ondersteunen.

Tegelijkertijd was het tijdens de transcriptie van de eerste interviews mogelijk om enkele terugkerende aanduidingen te vinden om consistentie te geven aan de hypothese dat de relatie met macht en de interactie met de school- en niet-schoolwereld een eigen logica volgden in het bestudeerde universum, in overeenstemming met enkele documenten, die suggereerden dat twee analysecategorieën respectievelijk de relatie met macht en de interactie met kennis inderdaad konden zijn.

Ik schreef alle interviews opgenomen met een voicerecorder volledig uit zoals Guerra (2008, p. 59) aanbeveelt. In feite vergemakkelijkte dat soort uitschrijving de eerste interpretaties. Het was mogelijk elementen die uit de interviews naar voren kwamen samen te brengen en te vergelijken. Interessant was de volgorde en frequentie waarmee bepaalde onderwerpen aan bod kwamen vast te leggen.

Alle uitgeschreven interviews zijn ter controle teruggestuurd naar de geïnterviewden zelf. Tegelijkertijd lieten ze me weten of ze toestemming gaven voor het gebruik van hun naam of dat ze liever anoniem wilden blijven. De tweede lezing van de interviews diende om trefwoorden toe te kennen en computertags op de spraakfragmenten te plaatsen, zoals geïllustreerd in tabel 2[9].

Na confrontatie met alle andere documentatie stabiliseerde het geheel van trefwoorden zich op honderdnegentien. Ik legde met behulp van die trefwoorden het verloop van elk interview vast waarbij ik de informatie globaliseerde in tabellen waarvan tabel 7[10] een voorbeeld is.

De videodocumenten zijn geanalyseerd met dezelfde trefwoorden. Voor elk document is er een tijdlijn. All uittreksels zijn vastgelegd en geïdentificeerd. Dit gaf aanleiding tot een tabel per document waarvan tabel 8[11] een voorbeeld is.

De rest van het corpus documenten is geordend en beschreven in een tabel (hier gedeeltelijk weergegeven in tabel 9[12]), inclusief het toegekende classificatienummer. Met het nummer en de samenvattende omschrijving als basis heb ik vervolgens een tweede tabel gemaakt, waarin ik de gestabiliseerde trefwoorden associeerde met elk van de documenten.

Ik heb daarop alles in een enkele *database* samengebracht met de bedoeling om een overzicht te krijgen over de informatie frequentie voor elk van de sleutelwoorden en voor elk type gegevens waaruit het universum van herinneringen bestaat. Hierbij kon ik de sleutelwoorden identificeren die meer transversaal naar voren kwamen en de sleutelwoorden meer specifiek waren voor een bepaald soort documenten of zelfs beperkt bleef een bepaald soort herinneringen. Het werd dus mogelijk de belangrijkste aanwezige trends waar te nemen, zoals geïllustreerd in tabel 10[13].

Opduikende zoekwoorden en schriftelijke organisatie

Verschillende auteurs nemen de interactie waar tussen werkplan en data-analyse in wat Guerra (2008) een alomvattende methodologie noemt en Boavida en Amado (2008) beschrijven met de term fenomenologisch-interpretatieve paradigma.

Vanuit methodologisch oogpunt zegt Firmino da Costa (2007) is de relatie tussen theorie en empirisch werk altijd aanwezig. Er wordt een logisch (en chronologisch) pad afgelopen waarbij er een onderzoeksplan is waarna de informatie verzameld en geregistreerd wordt, gevolgd door de analyse ervan. De auteur zegt daarop:

> "Het is evenzeer waar dat het effectieve onderzoeksproces een permanente terugloop inhoudt van elk van die componenten in relatie tot de andere." (2007, blz. 143).

De schoolvorm theorie die Vincent, Lahire en Thin (1994) voorstellen, de elementen voor een theorie van Charlot (1997) voor de interactie met de kennis, teksten van verschillende auteurs, waaronder Foucault ([1975] 2009), Freire (1970) en Lahire (2008) waarin ze het hebben over de relatie met macht in de schoolcontext, waren de basis bij het uitschrijven van de casestudy over de particuliere schoolvorm van A Voz do Operário da Ajuda. Achteraf bleek het ook nuttig om het voorstel van Trindade en Cosme (2010) in verband met de organisatie van de pedagogische paradigma's hieraan toe te voegen.

Bij het bekijken van de informatie op zoek naar sleutelwoorden om de gegevens te organiseren, was de lectuur revisie een leidraad om drie hoofdcategorieën te behouden: het pedagogisch paradigma (d.w.z. generieke elementen die er betrekking mee hebben), de relatie met macht en de relatie of interactie met kennis zouden de schoolvorm beschrijven. Deze drie categorieën samen stellen ons in staat om het geheel van herinneringen door te nemen waarbij de consistentie van de schoolvorm die naar voren komt. Nadat de set sleutelwoorden was gestabiliseerd, konden ze over die drie categorieën verdeeld worden en een leidraad vormen voor de beschrijving van de schoolvorm. Subcategorieën zijn het gevolg van de logische rangschikking van elke groep sleutelwoorden. Ze vergemakkelijken de interpretatie van de werkelijkheid zoals die zich aandient die dan beschreven kan worden. De in de bijlagen opgenomen tabel 3 geeft weer hoe de categorisatie het volgende hoofdstuk hielp schrijven.

De interactie tussen de organisatie van de gegevens met de theoretische ondersteuning, leidde op die manier tot dit Deel II "*Herinneringen in de schaduw van de vijgenboom*".

Ik bewaarde voor de inleiding van het volgende hoofdstuk wat algemene informatie gereserveerd over frequenties en trends die uit de analyse naar voren komen. Daarmee kan aangegeven worden wat in dit universum van herinneringen convergeert en wat divergeert. Dat gebeurt op basis van de analyse van de memoires van de geïnterviewden[14] en enkele vergelijkende frequentietabellen van de sleutelwoorden voor het geanalyseerde materiaal[15].

Het advies van Guerra (2008) volgend heb ik gezien de hoeveelheid informatie de sleutelwoorden gebruikt als uitgangspunt voor de categorisatie om die daarna in in doorlopende tekst te behandelen. Zo kon ik de dynamische herinneringen uitvoerig en volledig behandelen, waarbij ik ze voortdurend kon ‚kruisen met de in de tijd bevroren herinneringen.

Dat is ook de reden waarom het volgende hoofdstuk verdeeld drie ondertitels heeft, één voor elke analysecategorie. Elk van die ondertitels bestaat op hun beurt uit evenveel onderverdelingen als subcategorieën in elke categorie. De hieruit voortvloeiende tekst begeleidt dus steeds de informatie die ik in elk van de subcategorieën catalogeerde.

De ruimte-tijd van de Voz do Operário da Ajuda is gebaseerd op informatie ondergebracht in de categorie “schoolvorm”.
De school van de vijgenboom heeft subcategorie “school” als basis. *Het leren van velen met velen* vertrekt van de subcategorie “methode”, *Innovatieve didactische middelen?* beschrijft de subcategorie “didactische middelen” en *Meer rituelen die helpen* komt van de subcategorie “schoolrituelen”.

De relatie tussen mensen en met macht komt voort uit alles wat in de categorie “relatie met macht” werd ondergebracht.
Teamleiders heeft de subcategorie “macht” als basis, *Een raad, vergadering genoemd* komt voort uit de subcategorie “regelgeving”, *Relaties tussen mensen* haalt de informatie bij “relaties met mensen”. *De relatie met macht* komt voort uit de subcategorie “relatie met macht".

Lerenden gaan om met kennis beschrijft ten slotte de interactie met kennis en hoe deze verschijnt in alle memoires., De informatie komt voort uit de categorie die ik aanvankelijk

definieerde als “relatie tot kennis” als vertaling van het boek van Bernard Charlot(1997) "*Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie* ". Toch gebruik ik liever al heb vermeld, gebruik ik liever “actie en relatie met kennis", of interactie met kennis, om de term "*rapport au*" te benaderen en die Charlot zelf onderscheidt van "*relation au*".
Zich het "daarbuiten" eigen maken, binnen en buiten werken komt voort uit de subcategorie “toe-eigening van de omgeving”, *Studies en werkprojecten om meer te leren* baseert zich op de subcategorie “studies”, *Het sociale nut van lezen en schrijven* beschrijft de subcategorie “schrijven en lezen” en *De lerende en de interactie met de kennis* komt voort uit de subcategorie “relatie met leren”.

Ik herinner eraan dat de organisatie van het werk en van de groep vaak in de memoires opduikt. Veel oud-leerlingen gebruiken er de term “vergadering" voor. Als ik naar het concept verwijs, spreek ik zelf van de "raad" gebruikt, aangezien de getuigenissen met die praktijk van vergaderen uiteindelijk met lichte nuances naar de Raad verwijzen zoals die zowel in de institutionele pedagogiek als door de MEM wordt beschreven. De overlapping van termen gebeurt wellicht omwille van de interne discussie in de Portugese MEM tijdens de jaren '80 en in het begin van de jaren '90, zoals blijkt uit twee organigrammen die erg op elkaar lijken, respectievelijk gepubliceerd in 1991 en 1992 (bijlage 1).

Na het volgende hoofdstuk volgt nog een samenvatting over de schoolvorm en de Gramatica van de school in een kort vierde hoofdstuk *De hoop van de gemoedelijke school*.

Een gemoedelijke school

Ik gaf de term dynamische herinneringen aan de getuigenissen van hoofdrolspelers tijdens de bestudeerde schooljaren onafgezien of het kinderen of volwassenen waren. De herinneringen in de tijd bevroren zijn de geschreven documenten, de foto's en de video's die over dezelfde bestudeerde periode gaan. Het corpus van documenten getuigt van een interactie met kennis en een relatie met macht en geeft een beeld hoe beiden samen met het pedagogisch paradigma deze schoolvorm bepaalt. De getuigenissen zijn memoires en dus gefilterde verhalen over ervaringen in het eerste persoon tijdens deze pedagogische actie.

In sommige situaties was het mogelijk om correlaties vast te stellen tussen de twee groepen herinneringen die de schoolvorm van de sociale relaties van A Voz do Operário da Ajuda beschrijven, dat wil zeggen, er zijn frequente sleutelwoorden die van pas komen in al de soorten documenten van het corpus. In sommige situaties is er een meer geconcentreerde distributie van informatie bij één specifieke soort documenten.

In alle types documenten zijn de kampen en de projecten aanwezig. Die worden door de klassen van de school georganiseerd en houden verband met het buitenwerk. Ook de werkwijze en organisatie is omnipresent, evenals de speelplaats. De kampen door de 3e en 4e klas georganiseerd en vanaf het midden van de jaren negentig door de hele school, komen voor in zeventien van de eenentwintig memoires van de toenmalige leerlingen, Dat is de absoluut hoogste frequentie van een bepaald sleutelwoord voor de reeks getuigenissen. Het individuele en groepswerk waarvoor informatie wordt verzameld, vaak buiten de school en de albums die daarop gemaakt worden, is het vierde meest besproken onderwerp, zowel door oud-leerlingen als de drie geïnterviewde onderwijzeressen en neemt ook de vierde plaats in bij de reeks films in video. Het sleutelwoord 'speelplaats' staat op de derde plaats in de memoires en op de vijftiende plaats voor gefilmd materiaal. Methode en organisatie van leren behoren tot de groep van de vijftien meest voorkomende sleutelwoorden in alle memoires. Voor wie in de geanalyseerde periode leerling was, houdt het meest voorkomende sleutelwoord ‘studies’, zij iets bij twee minder (vijftien in totaal) dan het sleutelwoord kampen. Bij helft van wie toen leerling was zijn er herinneringen die onder het sleutelwoord methode vallenen dertien onder ‘organisatie van het werk’. De helft die over de organisatie van het werk spreekt heeft het ook over de methode. Slechts drie geïnterviewde oud-leerlingen verwijzen niet naar de methode of de organisatie van het werk.

De memoires van wie leerling was tijdens de bestudeerde periode hebben het over de organisatie van de klas, de verdeling en het beheer van verantwoordelijkheden en de organisatie van het werkplan. Het zijn ook sleutelwoorden onder de vijftien meest voorkomende en dat is congruent met hun frequentie in het fotomateriaal, in de video's en de andere documenten. De organisatie van werkplan loopt door heel het corpus van documenten.

Op één persoon na, spreken allen die hebben deelgenomen aan uitwisselingsreizen met

schoolcorrespondenten hier ook over en meestal meer dan een keer in de loop van het interview. Het beheren van verantwoordelijkheden is aanwezig in tien van de eenentwintig memoires en in ongeveer een derde van het gefilmde materiaal. In meer dan een kwart van de video's ligt de focus op de Raad, die ‘ algemene vergadering' wordt genoemd, omdat dit toen de gangbare term was in de klas. Van alle werktijden in A Voz do Operário da Ajuda komt die Raad het vaakst voor onder de getuigenissen: tweederde van de geïnterviewden, dat wil zeggen veertien van de eenentwintig oud-leerlingen komen er gemiddeld twee maal op terug tijdens het gesprek. Wie over de vergadering (de Raad) spreekt, spreekt over het beheer van verantwoordelijkheden. Dat is bij dertien personen het geval. Twee mensen praten over dit beheer zonder de ermee verbonden Raad te noemen.

Terwijl de algemene vergadering (de Raad) de ***het moment*** is waarnaar in de meeste getuigenissen wordt verwezen, is de meest genoemde ***plaats*** de grote vijgenboom, gevolgd door het speelplein. Twintig van de vierentwintig geïnterviewde personen hebben het minstens één keer over de vijgenboom en wie over de boom spreekt heeft het door de band ook over het speelplein, dat, zoals we later zullen zien, een plaats zowel om zich te ontspannen als om te werken.

Maar de meest besproken plaats van allemaal ligt buiten de school: het is het jaarlijks kamp. Binnen het schoolgebouw is de plaats die het meest in de herinneringen opduikt de kelder, die tegelijkertijd dienst deed als ruimte voor schoolwerk als voor naschoolse activiteiten.

Als we specifiek kijken naar wat de geïnterviewde onderwijzeressen uit de bestudeerde periode zeggen en dat kruisen met de informatie van de in de tijd bevroren herinneringen, valt de aanwezigheid op van de ouders en de relatie met hen. Ouders zijn aanwezig in de helft van het gefilmde materiaal, waaronder de kampen, gesprekken over lopende studies en projecten, georganiseerde activiteiten op school en in vierendertig (bijna 10%) van driehonderdvierenvijftig foto's. In feite is hun betrokkenheid bij veel van de activiteiten met kinderen en volwassenen die op school werken zichtbaar in de hele casestudy.

De getuigenissen van de onderwijzeressen over de schoolorganisatie zijn in consonantie met het filmmateriaal. In de volledige collectie wordt belang gehecht aan de uitleg van de manier waarop het collectieve werk is georganiseerd, met de nadruk op het tekstwerk, dat wil zeggen, het collectief lezen en verwerken van teksten die door de kinderen zelf zijn gemaakt. Zestien van de drieëntwintig video's gaan over organisatie die herhaaldelijk in de getuigenissen van de onderwijzeressen opduiken, terwijl negen video's en negentien foto's (6%) over collectief werk gaan, met iets lagere cijfers voor het tekstwerk. De relatie met het leren in al zijn aspecten loopt doorheen het discours van de onderwijzeressen net als de manier waarop het werk wordt georganiseerd. Ze noemen deze aspecten herhaaldelijk en komen er tijdens het gesprek gemiddeld zeven keer op terug.

In de dynamische herinneringen komt de Raad vaker opduiken met de woorden “vergadering" en "conflicten" maar om te verklaren waarom die er zelden zijn. Ook “planning" komt voor.
Zoals gezegd is ook hier het sleutelwoord "vijgenboom"de meest besproken plaats op de schoolterrein.

Onder de geïnterviewde groep oud-leerlingen van A Voz do Operário da Ajuda verschijnen ook de vakken lichamelijke opvoeding en muziek. Een groot percentage spreekt over ná de Voz do Operário en dat zowel in verband met studies als de beroepskeuze.

De geïnterviewde groep onderwijzeressen herinneringen meer wat te maken heeft met hun actie als volwassen professioneel in dit schoolproject. Ze geven meer aandacht aan de “muurkrant”, de agenda voor de “vergaderingen”, aan de “relatie tussen kinderen”, aan de manier waarop “groepsbeslissingen” genomen worden en aan het grote aantal bezoekers die mee kwamen werken aan bepaalde studies en projecten.

Het meest terugkomend sleutelwoord in de reeks in de tijd bevroren herinneringen, is *coöperatief werk*. Dat werk is zichtbaar in video's en foto’s en wordt beschreven in de albums die het resultaat zijn van de projecten door kinderen van verschillende klassen uitgevoerd. In de reeks video's en foto's kunnen zeker onderwerpen beschreven worden met het sleutelwoord "relaties met macht".

In de gefilmde documenten zijn er enkele geïsoleerde maar opvallende situaties die ik identificeerde met de trefwoorden "vrienden", "klassen" en “familiale school”. Ze laten bij verschillende gelegenheden een benadering zien van het specifieke leerproces van A Voz do Operário da Ajuda. Daarenboven duiken in reeksen foto's vaak beelden op die werden geïdentificeerd met de woorden “de fysieke ruimte", "feesten" en "schilderen".

Het zal niet als een verrassing komen te zien dat de geschreven documenten vooral getuigenissen zijn van “de ontwikkeling van het schrijfproces”, de “organisatie van het werk”. Ook de hieraan behorende archieven werpen meer licht op het werkproces rond de productie van “teksten”. .

Ik dit hoofdstuk geordend volgens drie aandachtspunten. Het eerste analyseert de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda meer in het algemeen en beschrijft de kenmerken en bijzonderheden, routines en pedagogische instrumenten. Het geeft een beeld van de samenstellende elementen van deze schoolvorm in verband met meer algemene aspecten die helpen om het pedagogische paradigma te begrijpen. Het markeert de ruimte-tijd van de groep die zijn sociale interacties omkadert.

Het tweede aandachtspunt belicht de relatie tussen actoren en met macht. Het beschrijft hoe de actoren de leercontexten beheren. Het legt ook uit hoe de actoren onder elkaar de macht delen en permanent onderhandelen over het werk en de uitvoering ervan.

Het derde aandachtspunt gaat over de interactie met kennis. Het laat zien hoe kennis wordt gegenereerd vanuit een coöperatief leerproces dat bemiddeld word door onderwijzers die in dit proces ook zelf reflecterende lerenden zijn.

Tot slot wijs ik op enkele keuzes die nodig zijn voor de leesbaarheid van de tekst die volgt. Het beeld tekenen van de schoolvorm van sociale relaties in de Voz do Operário da Ajuda in drie subhoofdstukken, verplichte mij soms terug te komen naar enkele activiteiten die vanuit verschillende invalshoeken beschreven werden. Hetzelfde kamp is dus bijvoorbeeld terug te vinden om een aspect van het pedagogisch paradigma te illustreren (in de schoolvorm, in het eerste punt), om het leren omgaan met machtsvormen aan te tonen (in het tweede punt) en om de interactie en de relatie tussen de schoolwereld en de buitenwereld te belichten (in het

derde punt).

Bij de gedetailleerde beschrijving van de schoolrealiteit heb ik me in de eerste plaats laten leiden op de herinneringen van de destijds betrokken actoren. Dit knippen van vierentwintig uitgeschreven interviews vereist enige omkadering bij het lezen van bepaalde verklaringen. Wanneer ik dit voor een beter begrip nuttig achtte, is het citaat vergezeld van enige informatie ter verduidelijking van de context waarin de iemand praat over een bepaalde herinnering. Alle citaten zijn weergegeven zoals ze werden opgetekend (en door mij zo letterlijk mogelijk vertaald voor deze Nederlands versie) met drie uitzonderingen.

Om het lezen te vergemakkelijken, heb ik *ipsis verbis- herhalingen* en enkele overbodigheden, beide typische verschijnselen van de orale toespraak vervangen door vierkante haken die drie punten bevatten: [...].

Ik gebruikte hetzelfde soort haakjes voor een vervanging van het oorspronkelijke woord of om een de spreektaal weggelaten woord in te sluiten met de bedoeling beter te laten begrijpen wat er werd gezegd: [woord gewijzigd of ingevoegd].

De derde wijziging in alle letterlijke en volledig uitgeschreven interviews heeft te maken met de verbinders van in de spreektaal. Om dit het leesbaarder te maken verving ik ze vaak door punten, streepjes of komma's. Alle letterlijke aanhalingen van de interviews voor het huidige werk, worden cursief weergegeven. Citaten van referentie-auteurs evenals de transcriptie van informatie uit documenten in de tekst ingewerkt zijn in *licht cursief Open Sans* geschreven. Langere citaten maken aan dezelfde inspringing in de tekst, met behoud van dezelfde logica:

> "Tekst uit het transcript van een interview."
>
> *"Tekst van een referentie-auteur of uit de collectie documenten." (auteur of document, jaar: pagina).*

Ten slotte vestig ik nog de aandacht op het gebruik van de term "openbare school". Verschillende gesprekspartners gebruiken die term. Dat zou tot verwarring kunnen leiden in die zin dat er een pedagogisch paradigma is voor privéscholen zoals in Voz do Operário da Ajuda en een ander pedagogisch paradigma voor de openbare school. Dit is duidelijk een manier van praten geïnterviewde personen om een contrast te maken tussen de ervaringen in Voz do Operário da Ajuda met eigen ervaring of de ervaring van vrienden buiten de Voz do Operário da Ajuda, gewoonlijk in algemeen openbaar onderwijs. Het is hier mijnerzijds noch de bedoeling om te veralgemenen, noch om, op basis van de context waarin de vergelijkingen worden gemaakt een schoolvorm te beschrijven expliciet voorbehouden aan een privéschool, en een andere schoolvorm van sociale relaties die dezelfde zou zijn voor alle openbare scholen.

1. De ruimte-tijd van de Voz da Ajuda

In het eerste van de drie onderdelen van dit hoofdstuk probeer ik de schoolvorm van de Voz do Operário da Ajuda te analyseren gebruik makende van haar bepalende elementen. In "*De school van de vijgenboom*" bespreek ik de ruimte hoe die door de actoren beleefd wordt dank zij wat naar voren kwam tijdens interviews. In "*Het leren van velen met velen*" beschrijf ik hoe

de specificiteit van deze vorm tot uiting komt in de pedagogische relatie, de uitwisselingen en het hele leerproces. Hier spreek ik ook over het model en de methodologische opties van de leraren van de school. Die opties kunnen zowel convergerend als divergerend zijn. De school maakt zoals alle scholen, gebruik van didactische middelen. Ik analyseer ze in "*Innovatieve didactische middelen?*" om er de functie van te begrijpen in deze specifieke context. Hierbij besteed ik ook enige aandacht aan de organisatie van de ruimte, wat op zichzelf kan worden beschouwd als een didactisch middel om de interactie met kennis door alle actoren mogelijk te maken. In "*Meer rituelen die helpen*" analyseer ik enkele specifieke aspecten van Voz do Operário da Ajuda, waarbij ik het heb over de kelder en een minibusje van de school, evenals de vrij unieke lunchtijd en dat alles in verband breng met de werktijd. Onder deze titel vallen enkele feestrituelen en vooral de organisatie van het Magusto-feest.

De school van de vijgenboom

Hoe duikt de school Voz do Operário da Ajuda op in de verschillende memoires? In hoeverre komt de ervaring van leerlingen met betrekking tot de ruimte in Voz do Operário da Ajuda overeen met de intenties waar de onderwijzeressen het over hebben? Hoe komt de organisatorische intentie in relatie tot de ruimte tot uiting in de geanalyseerde documenten? Hoe werd deze organisatorische intentie een van de bepalende aspecten van de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda?

De school, de speelplaats, de manier waarop de school en de beleving ervan in memoires en documenten naar voren komen roepen een werkomgeving op die door sommige geïnterviewden wordt beschreven als een familiaire school of een niet-normale school. Sommigen gaan zelfs zo ver om te zeggen dat dit geen school is. De vijgenboom op de speelplaats is alomtegenwoordig in de memoires van de oud-leerlingen. Het oude huis zelf waarin de school is gehuisvest, lijkt bij te dragen aan herinneringen aan een soort huiselijke omgeving. De voorkaft van de brochure "A Nossa Escola"[16] is een door een leerling gemaakte tekening van de school: een zicht op het gebouw, vanaf de speelplaats, waar de directe toegang vanuit sommige klassen tot deze open ruimte opvalt en waar een grote vijgenboom hoewel in de hoek toch een centrale plaats inneemt.

Familiale omgeving in een "niet-normale" school

Het unieke karakter van de Voz do Operário da Ajuda-school ligt vast in de memoires en de documenten onder de sleutelwoorden *gemoedelijke school, familiale omgeving* en *niet-normale school*. De werkruimte op zich duikt in de memoires op als een belangrijk aspect voor dit gevoel van gemoedelijkheid. Dat is op verschillende manieren merkbaar in de getuigenissen, zowel hieronder als de twee andere delen van dit hoofdstuk dat herinneringen ophaalt aan de school van de vijgenboom.

Tomás Prata, een student in de T3-klas tussen 1987 en 1991[17], die beweert zich weinig te herinneren van zijn werk als leerling in de Voz do Operário da Ajuda, is heel duidelijk als hij zegt dat dit een plek was waar hij zich goed voelde:

> "Ik vond het erg leuk om daarheen te gaan, en niet zo lang geleden toen we – ik zei

> het net, ik was op zoek naar het huis, het huis is nog steeds van ons – in Boa Hora. (ik: Ah!) De hele wijk wordt afgebroken, maar het appartement waar we woonden is nog steeds van ons. [...] Nadat ik trouwde, voordat mijn dochtertje werd geboren, nam ik [mijn vrouw] mee om het [appartement] te gaan bekijken en we gingen erheen. Ik maakte een kleine wandeling en passeerde de Voz do Operário. Ik stopte daar: "Weet je, ik ging hier op school" en ik heb een heel goed geheugen, want ik weet nog steeds waar het was en hoe ik er heenging. En ik vond het leuk, ik ging er graag heen. Het was positief, althans voor mij."

Alvorens dieper in te gaan op de herinnering aan de ruimte zelf, is het belangrijk om het even te hebben over de memoires zoals die van Tomás Prata, die in zijn geval in de eerste plaats betrekking hebben op het gevoel van gemoedelijkheid, warmte. Je tijd doorbrengen op de school Voz do Operário da Ajuda leek overeen te komen met in de familie zijn, of, zoals sommige geïnterviewden zeggen, het vinden van een familiale omgeving op deze school. Om die getuigenissen te begrijpen situeer ik even de groepen en de geïnterviewden.

zeven klassen spreken

De klas die T3 wordt genoemd, is de klas waar Tomás Prata en ik twee jaar lang hebben ontmoet en samengewerkt, in drie verschillende klaslokalen. Er zijn geen fotografische opnames van de eerste twee jaren. Ik vond enkel enige foto's van een ontmoeting met de Portugese correspondenten in het kasteel São Jorge in Lissabon en in het Moorse kasteel in Sintra. Tijdens het schooljaar 1989-1990, in het derde leerjaar, bestaat het werklokaal uit een smalle ruimte van 18 m^2 . Daarin werken 17 leerlingen. Rond de tafels werken de kinderen in kleine groepjes of individueel. Enkelen onder hen, waaronder Selma Belo en Carla Brito, die ook werden geïnterviewd werken met een onderwijzeres van het speciaal onderwijs. Twee andere geïnterviewde ex-leerlingen zijn ook te zien: Raul Bento werkt in wat een schilder- en constructiehoek lijkt te zijn en Diogo Garcia is bezig met de schooldrukpers. De klas kreeg er op het einde van het jaar zes leerlingen bij en verhuisde in 1990-1991 naar een andere ruimte. Hier zijn de tafels gegroepeerd in kleine eilanden, gescheiden door meubels of een met touw gevlochten scheiding. Er is een video opname van een lange werksessie waarbij de groep een algoritme onderzoekt voor de LOGO-taal, ontwikkeld door Seymour Papert (1980). Ze hebben dat algoritme samen opgesteld in die programmeertaal en willen door middel van simulatie de subroutines nagaan. Wij zien Diogo Garcia en Irene Querido als "programmeurs". Sheila Castro maakt ook deel uit van de groep "programmeurs" die het Logo-schildpadje de te volgen procedures opgeven. In de hele video is de zeer informele omgang duidelijk. maar het woord wordt wel gevraagd er zijn nooit twee personen tegelijk aan het woord. De manier van zijn in de klas lijkt niet veel te verschillen van de manier van zijn te zien op de beelden van de uitstapjes met de correspondenten.

Er is geen enkele foto van de T1-klas. Francisco Neto is de enige geïnterviewde van die klas. Hij herinnert zich een organisatie van de ruimte die niet veel verschilt van de organisatie die we zullen aantreffen in de klassen T5 en T7 beiden onder de verantwoordelijkheid van de onderwijzeres Julieta Lopes[18]. Kenmerkend voor de klassen met Julieta Lopes is dat er altijd dieren aanwezig zijn. De klassen T5 en T7 praten over katten en konijnen, maar sommige afbeeldingen laten vogels en vissen zien en cavia's en hamsters. Verschillende video's laten zien dat de T7-klas een specifieke ruimte heeft voor de dieren. Van die tweede groep

vertellen Melissa Lousada, Rita Silves en Carla Gouveia hun memoires. In de T5-klas verbleef gewoonlijk de kat Sebastião, die vaak bij kinderen bleef tijdens de werkuren en tijdens hun vergaderingen wanneer ze het leven van de groep te organiseerden en beheerden zoals je kan zien op videodocument of tijdens werkuren. Julieta Lopes is expliciet over katten:

> "[...] we hadden eerst de moederpoes en kater, dat waren Belmira en Sebastião, die zijn er nog steeds[19], zij waren onze huisdieren. Ze lagen bovenop de tafels van de kinderen, iets wat we pas beseften toen we aan het filmen waren voor ouderbijeenkomsten, en daar zaten de katten (lacht) en de kinderen duwden ze weg om te kunnen werken. **Ik** : Maar dit stoorde de kinderen of jou niet? **Julia** : Mij niet. Nooit, integendeel, was het zeer verrijkend."

Toen ik terug naar school ging om mijn bijdrage als vader te geven[20] in de T7-klas van mijn dochter Sara, kon ik dat zelf vaststellen.

In een van de vergaderingen van de T5- en T6-klassen die zoals de onderwijzeressen Julieta Lopes en Dora Agostinho getuigen vaak samenwerkten zien we Tomás Duarte en Carla Garcia de Raad leiden. Uit een ander document die dezelfde groep toont, kunnen we vaststellen dat Carla medeverantwoordelijk is voor de bibliotheek waar ze de vergadering aan herinnert omwille van een punt dat ze op de agenda heeft gezet. De geïnterviewden Milene Afonso en Judite Pinheiro zijn van dezelfde klas.

De T6-klas werkte ook een jaar met mij samen. Tijdens het schooljaar 1992-1993 werd de klas begeleid door Dora Agostinho en Julieta Lopes. Vítor Abreu en Ricardo Azevedo maakten er deel van uit. De documenten over die klassen tonen afbeeldingen van twee kampen, een op het eiland Berlenga en een in Alvito [Alentejo, Zuid-Portugal]. De T4-groep was de eerste groep waarmee Dora Agostinho aan de slag ging in Voz do Operário da Ajuda. Er zijn beelden van deze groep samen met de T3-groep begeleidt in een week buitenactiviteiten in Portel en ook momenten waarin beide klassen samenwerken. Fernanda Queirós maakte deel uit van die groep.

Ten slotte was er de T2-klas waar eerst Margarida Faria (niet geïnterviewd) en daarna Clarisse Rosa onderwijzeres waren. Er is een enkele serie foto's van deze klas, wellicht allemaal op dezelfde dag gemaakt. De foto's zijn vergezeld van een pedagogische monografie gefilmd door leerlingen van de Escola Superior de Educação van Lissabon. In dit document zien we Jorge Carvalho die een raadsvergadering leidt. De klas heeft 29 leerlingen en is hiermee de klas met het grootste in aantal leerlingen in de geanalyseerde periode. Irene Pires en Milene Neves maakten er deel van uit. De documenten leggen de nadruk op het individueel werk en de activiteiten in partnerschap of in kleine groepen. Verder is er enige aandacht voor het werken met de computer in de klas. Dat was in 1988 eerder zeldzaam op Portugese scholen. De Voz do Operário da Ajuda was toen pilootschool voor het MINERVA-project van de Faculteit van Wetenschappen van de Universiteit van Lissabon. Het tweede deel van de video filmt de Raadsvergadering. Verder zijn er nog enkele foto's van een plek buiten de school, waarschijnlijk in het kamp van Montachique waar ik later op terugkom. De foto's in de klas tonen hoe de tafels zijn opgesteld voor kleine werkgroepen waarbij ook een ruimte met twee computers en een schilderruimte te zien zijn. Opvallend op de foto's van deze klas, zoals ook in twee video's over de T5- en T6-klassen, zijn de middagmaaltijden die

in de klas worden genuttigd en een zorgvuldige organisatie vereisen.

Een vorm met een andere norm

Wie naar school gaat, moet zich goed voelen. Dora Agostinho[21] zegt het en herinnert zich dat dit haar eerste zorg was toen ze op de school begon te werken:

> “… die eerste een maand of zo werkten we natuurlijk in de klas, maar het was er mij vooral om te doen om de relatie tussen die kleine groep en mij [op te bouwen], eerder dan om me echt zorgen te maken of ze nu veel leren of weinig, wilde ik echt dat ze zich goed voelden op school en dat ze zich goed voelden bij mij, in dit geval toch, niet?”

Zoals we later zullen zien, komt uit de analyse van getuigenissen een relatie tevoorschijn die plezier en werk verbindt. Velen hebben het vaak over hoe ze activiteiten kozen geven als reden voor een keuze het plezier dat ze beleefden aan de gekozen taak, meer dan de noodzaak om een officieel leerplan te volgen. Francisco Neto verbindt dit gevoel te werken voor zijn plezier aan de algemene sfeer van de school:

> “… ik herinner me dat we zelf vaak conclusies trokken, nietwaar,, en we wisten, diep van binnen ook, we wisten ook toen we dingen ontweken, ik herinner me dat ik dat voelde, [dat ik] meer voor dingen wilde gaan die me plezier gaven, meer het plezierprincipe volgen dan het realiteitsprincipe, dan echt doen wat nodig was, maar het was ook normaal, denk ik, we vonden het leuk om op school te zijn, ik herinner me dat, dat vonden we heel leuk, de school, daarheen gaan, daar werken, in partnerschappen werken, we hadden de mogelijkheid om dat te doen, om in partnerschap te werken.

Diogo Garcia[22] maakt een soortgelijke opmerking:

> 'Ik herinner me de tweede klas echt niet meer, de onderwijzeres, of wat ze me heeft geleerd of iets dergelijks. Wacht, ik herinner me iets in de trant van, hmm, laten we nu naar binnen gaan en wiskunde gaan doen, dit wordt wiskundeles of zoiets. Het was meer… anders, het was meer gescheiden, voor zover ik me kan herinneren… als ik het me goed herinner,… het was meer gescheiden, nu gaan we rekenen, nu doen we dit, laten we nu dat doen. Ik herinner me dat met jou , misschien heb ik het mis, het veel meer was "Ik heb zin om dat te doen, dan doe ik dat nu".

Gemoedelijkheid komt duidelijk naar voor in wat Francisco Neto vertelt. Hij herinnert aan een collega leerling die een echt pistool naar school had gebracht om aan het een klasgenoot te laten zien:

> “… ze moesten een werk over wapens doen en het voor te stellen: wat was dat met wapens, waar werden ze voor gebruikt, wat waren de positieve en negatieve aspecten van het hebben van wapens, en ik herinner me dat we allemaal voor onszelf voelden dat…: 'de dag dat ik op mijn beurt een stomme fout maak, zal ik niet gekruisigd worden, ze zullen me helpen, ja, om die fout vanuit een ander perspectief te zien. 'Ik vind dat je dat toch moet doen in het onderwijs? Van een blunder een leerzame factor maken en ik herinner me dat wij, dit voelden wij ook, positief werden beïnvloed door deze kennis.”

Dora Agostinho begon te werken bij de Voz do Operário da Ajuda nadat Francisco Neto de school verliet. Volgens haar,

> Is het belangrijker dat een kind gelukkig is (nadruk) op school dan dat het de beste leerling van de school is."

Het gevoel van gemoedelijkheid wordt geassocieerd met een reeks kleine feiten die opduiken in het geheugen van sommigen. Diogo Garcia herinnert latere gesprekken met collega's en zegt:

> "Ik herinner me de manier waarop je daar lesgaf, ik had ook geen ervaring om vergelijking. Omdat, (...) ik het gevoel heb dat als ik zo praat met collega's die naar de openbare school gingen, ik het gevoel heb dat mijn eerste klas ook geen heel normale school was, dat wil zeggen, het was een school waar er een onderwijzeres was, of twee, en dat, in hetzelfde lokaal de vier klassen zaten, het was geen ouderwetse school, met een liniaal en zo. Oké, misschien kan ik het niet vergelijken met de lagere school elders. Want dan ga je naar de tweede cyclus en alles verandert."

De vergelijking tussen wat werd ervaren in de Voz do Operário da Ajuda en wat daarna kwam, doet oudere leerlingen zeggen als ze naar deze school verwijzen, dat dit geen normale school was, niet alleen met betrekking tot werk, zoals wat Francisco Neto zegt, die hier ook al in de kleuterschool zat:

> "We gingen allemaal terug, in de jeep van [naam van de kleuterleidster] (lacht), hier hebben we het over 1982, dus kijk, ik herinner me dat we daar allemaal in die jeep zaten, de hele klas, ik weet niet met hoeveel we waren, maar ik weet dat we er dol op waren, telkens als we in haar jeep konden rondrijden, waren we allemaal blij, ik zal het nooit vergeten, het was, nou ja, een enorme parodie. We zouden naar de school teruggaan en dan: "kijk, de politie komt eraan!" en iedereen dook onder de bank... Wat een plezier in die jeep, een UMM, mooi, deze... en dat was het".

De documenten bevat foto's van werksituaties met ongebruikelijke normen voor een wat gewoonlijk de schoolcontext wordt genoemd. Tijdens de buitenactiviteit in Portel in 1990, bezochten twee klassen de werken aan de stuwdam op de Guadiana, nabij Alqueva. De kinderen klimmen de rotsen in onder het toeziend oog van de onderwijzers. In een andere video-opname zien we hoe de T3-klas gebruik maakt van een les lichamelijke opvoeding om met verschillende metingen van loopactiviteiten het concept van snelheid als een verhouding tussen afstand en tijd te begrijpen. Het lopen gebeurd op de speelplaats in de regen en werd gefilmd in 1991. Tijdens een kamp in Alvito nemen de kinderen een bad met een gieter. Dat is te zien in een video van 1994 met één van de geïnterviewden. De film over de voorbereidingen voor het Magusto-feest toont een leerling die bovenop een ladder staat en linten vasthangt aan een metalen kabel tegen de muur. Een collega houdt de ladder vast. Daarop zien we andere kinderen hetzelfde doen aan een van de basketbalringen. Deze archiefbeelden van de school verwijzen naar leef- en werksituaties die afwijken van het beeld van leerlingen die in een klas les krijgen van de leraar terwijl ze naar het bord kijken. We zien situaties van werk en organisatie activiteiten waarbij kinderen en volwassenen zijn betrokken die steeds worden voorgesteld als het leren op school.

Dora Agostinho herinnert zich nog goed de klasgroep die ze in 1993 begeleidde toen ze regelmatig samenwerkte met Julieta Lopes. Ze vertelt over een studie over Lissabon waar de hele groep bij betrokken was:

> “En dat jaar was het een heel gek jaar, waarin we Lissabon op alle mogelijke manieren hebben gezien, ook per vliegtuig om de stad van bovenaf te bekijken. Toen hadden we omwille van de rivier de Taag zelfs een bezoek gepland met een onderzeeër. Alles was al vastgelegd toen we ons herinnerden dat onderzeeërs geen ramen hebben en dat je de rivier onder water niet kon zien (lacht). Het was dat gedeelte over vervuiling en zo, maar dat viel naderhand wat in het water, precies om die reden. Maar daarop gingen we zelfs een kleine vlucht maken in een vliegtuig, om de ruimtelijke organisatie van de stad te begrijpen. We hadden al wat informatie doorgenomen, maar dan konden we het ook zien, niet alleen hier beneden, ook van boven, echt, … [de stad] heeft een specifieke organisatie.

Meerdere geïnterviewden noemen de school een familiale school, een school waar iedereen van een grote familie deel uitmaakt. Vítor Abreu[23] herinnert zich bijvoorbeeld:

> “… we zaten allemaal op een manier die een beetje meer… op een bepaalde manier meer cosy was. Het klaslokaal zelf had, ik herinner me dat het altijd vol werk lag van dingen waar we mee bezig waren en dat andere leerlingen in het verleden ook hadden gedaan, de dingen gebeurden echt.

Selma Bento[24] spreekt over die familiale sfeer, niet alleen in de klas maar in de hele school:

> “De school zelf, de structuur van de school, was anders dan alle officiële scholen die we hier hebben. Omdat het deel uitgemaakt had van [de bijgebouwen van] een paleis, alleen al daardoor toonde de school een meer gemoedelijke omgeving, zonder twijfel, niet zo streng, niet zo gedisciplineerd als andere scholen, niet zo koud, het was een veel meer… euh, een vertrouwde omgeving (nadruk). Dat is wat ik me meteen herinner. Als ik regen ga, voel je de warmte, zelfs vandaag nog, als ik hen bezoek, is het een school [er een] waar ik hele goede herinneringen aan heb.”

Carla Garcia[25] voegt eraan toe hoe ze een specifiekere relatie opbouwde met één van de medewerksters van de school:

> “… Dona Augusta bleef altijd wat langer, en aangezien ze in Linda-a-Velha woonde, gaf mijn moeder haar vaak een lift, we lieten haar achter in Linda-a-Velha … dit creëerde een verbondenheid, dat was logisch, ik nam haar mee naar huis toen ik van school kwam, zodat wanneer ik op school aankwam de volgende dag, het was alsof ik deel uitmaakte van de familie."

De relaties die kinderen en volwassenen onder elkaar ontwikkelden beïnvloed de manier van schoolgaan. En die relaties waren hier niet het resultaat van toeval. Milene Afonso[26] beschouwd ze als een essentieel kenmerk van de school als ze zegt:

> “Julieta handhaafde de informaliteit die er op school bestond; zo ging iedereen met elkaar om. Iedereen werd met “je” aangesproken, en dat was voor mij iets heel belangrijks, en ook heel interessant… zelfs Dona Augusta (lacht) die van een oudere generatie was, nietwaar, de oudste van de school.”

Een derde van de geïnterviewde oud-leerlingen spreekt over het familiale karakter van de school, niet alleen wanneer ze praten over mensen en hun onderlinge relaties, maar ook wanneer ze de interacties tussen de verschillende klassen beschrijven. Irene Pires[27] zegt, als ze zich een studie van haar herinnert over katten en het oude Egypte:

> “er was een omgeving, ik zat in één klas, maar we gingen ook van klas naar klas, we

> konden de andere klassen binnenlopen, natuurlijk met een goede reden, het was niet om te storen, hmm, maar toen was iedereen met het systeem vertrouwd, het personeel en de onderwijzers, en alle andere leerlingen, en ik herinner me dat werk een beetje daardoor, omdat mijn twee oudere zussen destijds ook op de Voz zaten, en we hadden toen een kat die het leven gaf aan zeven kittens. En dat is het, behalve dat we wilden [weten] aan wie we de kittens gingen geven, was het ook heel leuk voor de kinderen, dat ze de katten gingen zien. Man, ik kan me niet herinneren of dat school was, maar veel leerlingen, veel kinderen gingen naar de kittens [kijken], want we woonden in de buurt, ...".

Één van de foto's van de T2-klas illustreert die vertrouwdheid tijdens het middagmaal. De kinderen en de onderwijzeres hebben de werkplaatsen in eettafels omgevormd en praten met elkaar tijdens de maaltijd. De lunch verloopt erg gemoedelijk, ook al wordt het moment ook geassocieerd met een formele taakverdeling en een beheer van de groep met heel wat gedeelde verantwoordelijkheden[28].

De familiariteit komt tot uiting in het werk tussen de lessen doo. Later[29] analyseer ik in detail het werk buiten de school. Binnen de school vonden de leerlingen van verschillende klassen het gaandeweg normaal samen activiteiten te ontwikkelen. Een video toont de T3- en T4-klassen die de twee ruimtes betrekken die via een binnendeur met elkaar in verbinding staan. Kleine groepjes bespreken een tekst van een van de leerlingen. De tekst werd gekozen om collectief aan te pakken.
Men ziet de niet-formele en gemoedelijke context ook wanneer een groep in volle actie tijdens een kamp aankomt bij een checkpoint voor een peddy-paper waar de lerares hen opwacht met een sigaret in de mond (in 1992).

De gemoedelijkheid in die school is uniek ook ten aanzien van de instelling als een geheel. Voor Sheila Castro[30]:

> "De gemoedelijkheid in de Voz do Operário da Ajuda is voor de wereld van de Voz do Operário da Graça een beetje anders. Hoewel ik nog banger was om de Voz do Operário da Graça te verlaten en naar de middelbare school Passos Manuel te gaan. Waarom? Omdat er een beetje angst was dat de... dat de Voz do Operário da... erg beschermend was en de middelbare school eng was, ... overvallen en zo. Gek genoeg werd ik van veel geld beroofd in de Voz do Operário da Graça, en in het Lyceum heeft niemand ooit iets van me gestolen (lacht)."

Melissa Lousada[31] omschrijft gemoedelijkheid als het gevoel ergens bij te horen, iets dat zich uitstrekt tot iedereen op de school:

> "... het was een geheel... er was teamwerk waarbij eigenlijk iedereen betrokken was die daar werkte, arbeiders, alle werknemers, chauffeurs, iedereen had een zeer belangrijke rol op die school, het was niet alleen de bediende die even een maaltijd gaf, het was Dona Augusta, het was Dona Fátima, ze speelden een belangrijke rol, ze speelden allemaal... ze waren allemaal iemand. Sommigen waren aardiger dan anderen. En ik was erg onder de indruk van de Voz do Operário, ik denk dat als de Voz do Operário er niet was geweest, ik niet veel van de dingen zou zijn die ik ben, ik zou over veel dingen niet denken zoals ik dat doe, …" .

Hoewel degenen die ik interviewde er niet veel over spreken, tonen de gefilmde documenten

en foto's een grote belangstelling van buitenstaanders voor deze school met zijn bijzondere vorm. Een van de video's is volledig gemaakt en gemonteerd door de Escola Superior de Educação de Lisboa, met de titel Pedagogische Monografie, een andere toont een kort verslag van het cultureel programma "Acontece" op RTP 2, toen de staatstelevisie. Zoals ik verder vertel ontvingen de vice-burgemeester van Lissabon[32], Bredene (België) en Leuven (België) de kinderen. De burgemeesters van Alvito en Portel staan interviews toe wanneer de school op kamp gaat in deze gemeenten. Andere mensen laten zich op school uitnodigen om deel te nemen aan een activiteit of door de kinderen te worden geïnterviewd over hun persoonlijke en professionele ervaringen.

Volgens velen die vertellen had De Voz do Operário da Ajuda-school iets dat haar onderscheidde van andere scholen. Dat komt ook tot uiting in de albums, projecten en werkmaterialen die de school bewaarde. Francisco Neto zegt het duidelijk:

> "Ik denk dat we op dat wel wisten. Thuis speelden we met kinderen van andere scholen. We hadden echt het idee dat onze school anders was, omdat de televisie er soms heen ging – althans dat is de herinnering die ik heb – ze ging daarheen en we voelden ons erg belangrijk. We namen ons een interview af, we kwamen pratend in het nieuws, ze interviewden ons, nietwaar, hoe was onze organisatie, enz... Meer dan eens herinner ik me de televisie. En ik herinner me ook dat ik er heen ging met mensen, waarschijnlijk mensen uit het onderwijs, stagiaires, studenten, ik weet het niet, werk aan …, onderzoek, ik weet het niet. Het was normaal voor ons om andere mensen in de kamer te hebben, en we gingen gewoon door met ons werk…"

De ruimtes in Ajuda

Je kon in die tijd over vier ruimtes van de Voz do Operário da Ajuda spreken: twee binnenkamers en twee buitenkamers. De binnenruimtes waren en zijn nog steeds verdeeld over twee verdiepingen. De buitenruimtes bestaan uit het speelplein met een lager gedeelte tegen de muur die het speelplein van de Calçada da Ajuda scheidt en de ruimte met bomen. Twee vijgenbomen geven schaduw en zijn een ontmoetings- en discussieplek, zoals we zullen in het geheel van herinneringen. Zowel de in tijd bevroren als de dynamische herinneringen verwijzen ernaar. Ik groepeerde die verwijzingen onder de sleutelwoorden *fysieke ruimte*, *vijgenboom*, *ongeluk vijgenboom* en *speelplein*.

Binnenruimtes voor variërend gebruik

Het gelijkvloers beschikt over 5 ruimtes die zijn omgevormd tot klaslokalen, een keuken en een blok met gemengde wc's. De benedenverdieping beschikt over 4 rechthoekige ruimtes.

Achttien van de eenentwintig geïnterviewde oud-leerlingen hebben het over fysieke ruimte van de school. Ze herinneren zich vooral de speelplaats met de grote vijgenboom. De klasbeschrijvingen zijn kort. Er wordt gesproken over informatie op de muren[33] om beslissingen te ondersteunen en zelfstandige leerprocessen te begeleiden. Irene Pires stelt de school als volgt voor:

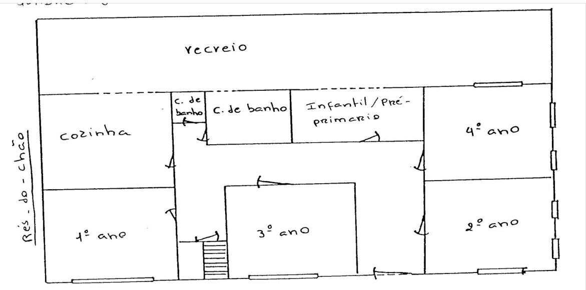
> "...het was de ingang, dat was een patio, waarop ook andere huizen uitkwamen, dat was een soort dorp, en ik denk niet dat we daar speelden omdat het een open ruimte was en de kinderen konden zo de straat op en het zou gevaarlijk zijn voor

> onderwijzers of personeel om geen controle over de kinderen te hebben, het [speelplein] was meer aan de achterkant.”

Jorge Carvalho herinnert zich:

> “Een paar poorten binnengaan en dan had je de patio, goed, en dan de deur, en ik heb een duidelijk beeld van de klassen. Er was een gang, die een L vormde, en de klassen… er waren er twee aan de rechterkant, als ik me niet vergis, een ervan maakte de hoek, en aan het einde, denk ik, was er nog een kamer aan de linkerkant Op het einde was er de keuken, en aan de achterkant, een beetje verborgen, hadden we de wc’s.

Deze beschrijving komt heel goed overeen met de schets (figuur 1) en het gebruik van de ruimtes tijdens het schooljaar 1988-1989, toen Jorge Carvalho in het 4e leerjaar zat.



Figuur 1: Plattegrond van het gelijkvloers van Voz do Operário – Ajuda (Faria, 1989, p. 183)

Het soort installaties vraagt om de steun van de moeders en vaders die de school zelfs schilderen en minimaal ingericht houden. Onderwijzeres Dora Agostinho vat de situatie samen: “*aangezien de installaties niet nieuw zijn en oorspronkelijk niet als school zijn gebouwd, waren er veel situaties waarin verbeteringen nodig waren*”.

De klassen hebben wit geschilderde muren en blauw houtwerk. Veel van de houten meubels zijn ook blauw geverfd. Onder de ramen zijn er opbergruimtes. Alle klassen hebben in een hoek enkele beschermende panelen op de muren, die als schildersezel dienen. Vanaf schooljaar 1994-1995 wordt het schoolmeubilair vernieuwd. De kleine individuele tafels werden vervangen door tafels voor twee en het dominante blauw van de tafelbladen wordt vervangen door witte bladen terwijl de ijzeren structuur nu rood is. In de kleuterschool zijn er lagere en lichtere tafels in oranje formica met een zwart metalen structuur.

In het schooljaar 1990-1991 heeft de T3-klas de ruimte anders georganiseerd dan de rest van de klassen. Er is een labyrint van tafels met in touw gevlochten schermen die tussen de vloer en het plafond gespannen waren[34].

De L-vormige gang waar Jorge Carvalho het over had en ook de trap naar de kelderverdieping zijn vrij smal. Twee volwassenen kruisen elkaar moeizaam. In de hele gang zijn er kapstokjes en het aantal daaraan hangende jassen maakt de gang nog smaller. De keuken heeft een grote open schouw. Er is een dubbele deur naar de speelplaats. De muren naast de open schouw en links van de deur naar de gang zijn bezet met oude kasten met formica deuren. Er is ook een koelkast en een diepvriesbox. Niet ver van de deur die toegang

geeft tot de gang staan er twee tafels met elk twee banken over de hele lengte. Wanneer we het hebben over de binnenruimte moeten we nog praten over de kelder, waarrond veel herinneringen bestaan. De manier waarop de ruimte is geïntegreerd in de schoolruimte is op zichzelf een aspect van die unieke manier om de Voz do Operário da Ajuda te gebruiken, waar ik nog op terugkom[35].

De polyvalente buitenruimtes

Meer nog dan over de klaslokalen geven de beschrijvingen van de oud-leerlingen veel details over de speelplaats met daarop de twee grote vijgenbomen waar ze voortdurend in klimmen. De bomen nemen een centrale plaats in, in de herinneringen van iedereen ook de onderwijzers.

Het schoolplein en vooral de grootste vijgenboom erop maakt deel uit van bijna ieders herinnering. Slechts vier oud-leerlingen vernoemden die boom niet. De klassieke klassenfoto's worden gemaakt onder de de vijgenboom. Hij deed dienst als schuilplaats voor buitenactiviteiten met ouders, in zon en regen, en tijdens enkele bijeenkomsten om werk te organiseren. Hij gaf schaduw voor de op tafels uitgestalde picknicks op het einde van het schooljaar en tijdens middagmalen in open lucht:

> "Nou, ik herinner me dat ik daar in de pauze wat at, in de lente of bij beter weer, en die tijden waren aangenaam." (Clarisse Rosa).

In 1993 werd de kleinere vijgenboom achter op de speelplaats gekapt na een ongeluk waarover Milene Afonso[36] later bericht. De enorme vijgenboom voor een van de kamers, naast de watertank, werd "geamputeerd"[37].

2D-ruimte maar in verschillende niveau's…

De speelplaats werd voortdurend gebruikt door de onderwijsgemeenschap voor allerlei activiteiten. Er was ook een zandbak met daarin een eenvoudige constructie bestaande uit drie metalen buizen, goed voor allerlei acrobatiek en salto's. Tussen andere herinneringen door spreekt Raul Bento[38] als volgt over de speelplaats:

> "Ik herinner me dat we in de pauze basketbal hoepels hadden, en we hadden een kleine rechthoek van zand, met wat ijzers, we hadden ook betonnen ringen, ik denk dat het er drie waren, en een grote vijgenboom, en we hadden banden[39], en zo nu en dan... van tijd tot tijd, dat moet echt sporadisch zijn geweest, maar ik herinner me dat er wat problemen waren met buren, ik weet niet of het door de ballen kwam, maar ik heb er een idee over."

Tomás Duarte[40] voegt hieraan toe:

> "[waar] ik denk dat VO meer herinneringen oproept, dat is het, het is de speelplaats en onze hele denkbeeldige wereld daar en wat we leefden rond onze speelplaats. Natuurlijk namen we soms ook risico's." Ik: "Risico hoe bedoel je?" Tomás: "O! We gingen de daken op en liepen door de achtertuin van de buren, naast vele andere avonturen, maar natuurlijk, ja, ik denk dat ik als kind dacht dat dit onze wereld was en ik ontdekte hem, en dit is een van de grappigste herinneringen die ik aan de Voz heb."

Onderwijzeres Dora Agostinho zegt: "*dat is het meest opvallende aan de speelplaats, het was de*

vijgenboom en van daar sprongen ze naar de achtertuin van de buren." Dat eindigde in 1993, toen de vijgenboom onderaan afbrak.

Irene Querido herinnert het zich[41]:

> "Dat jaar sprongen we op een gegeven moment van de vijgenboom over de muur om fruit te halen, citroenen. Ik denk niet ik dat ooit zelf heb gedaan, ik was de laatste, maar ik zat in de kleine groep die het erover eens was dat het fruit lekker was en dat ik niet weg zou gaan (lacht). Laten we gaan. Vanaf de top van de vijgenboom gaf ik bevelen: '*Let's go, let's go*' (pauze) Dat ging zo."

Meer pacifieke herinneringen gaan over knikkerspelen en voetbal, maar ook over de indeling van de ruimtes voor bepaalde activiteiten. Daarover zegt Judite Pinheiro[42]:

> "Ah, de pauze. Dat was geweldig. De speelplaats leek enorm. En we speelden, de jongens voetbalden, altijd van de ene hoek naar de andere, daar was het doel. Bij het andere doel raakten de meisjes raakten altijd. Er was een deel, een gebied met zand, dat was om salto's te maken, er waren er enkele tunnels, naast de tunnels waren er enkele kuiltjes, waar we knikkerden, en de tunnels waren waar de meisjes gewoonlijk speelden, en ze vertelden er alle geheimen, …"

Carla Brito[43] en Irene Pires herinneren zich de autobanden:

> "omdat er zoiets was, een soort grote kuil, we gingen een trap af en gingen naar een ander deel met een helling die naar een garage zou leiden, of naar een andere uitgang die was afgesloten, en daar speelden we ook met de banden..."

Met de banden bouwden de kinderen "kastelen", maar ook constructies om te beklimmen en omver te werpen. Ze werden gebruikt in collectieve spelletjes.

De bloemperken in de speeltuin en de ruimte erboven, dicht bij de *"ijzeren buizen"*, hadden veel aarde. *"Een ding dat we [deden en] nooit in Telheiras, maar we genoten ervan in de VO, [was het maken van] die kleine gaatjes om met de knikkers te spelen ."* (Irene Querido).

Het schoolplein gehoorzaamde aan een eigen organisatie, met door de kinderen bepaalde regels waarbij ze het model kopieerden dat ze van de klas kenden. Af en toe werden ze bijgestaan door de onderwijzers. Irene Pires[44] getuigt:

> "Er was een beetje een soort gender verdeling in sommige spelletjes, maar ik denk dat we misschien een beetje het model reproduceerden dat we van de klas kenden: we moesten altijd tot een consensus komen."

In dit verband herinnert Milene Afonso zich:

> "Ik evolueerde, laten we zeggen, in de hiërarchie van de speelplaats (lacht). Omdat ik er niet op school was geweest, ik was er niet op kleuterschool, in tegenstelling tot bijvoorbeeld [mijn vrienden]. Ik hield altijd erg van balspelen, maar in de eerste klas herinner ik me dat ik meestal naar de ijzers ging , salto's maken en zo. Spelen, ik weet het niet, met de rekker, zoiets (lacht), wat in de organisatie van de speeltijden een meer perifere bezigheid was zeg maar. Kortom, de kleintjes, die van de kleuterklas en de eerste klas, en sommigen in de tweede klas, hadden meer activiteiten in de rand, dat wil zeggen in het zand en op de ijzers, of in de buurt van de gang, of in de buurt van... ze hadden wat spelletjes, in kleine groepjes, terwijl de grotere, waarschijnlijk jouw leerlingen, zoals Leandro bijvoorbeeld, met de bal

speelden. Ze beschikten over het grootste deel van de speeltuin. Oké, dat is ongeveer wat ik me herinner van de pauzes."

Carla Gouveia[45] bevestigt:

"(lacht) Van de speeltuin herinner ik me meer toen we jonger waren, de meisjes die daar speelden met barbies en poppen. Ondertussen voetbalden de jongens waarschijnlijk."

Zoals onderwijzeres Dora Agostinho later vertel kwam de organisatie van pauzes soms ter sprake op de Raad (ook wel vergadering genoemd) met ook die eerder spontane hiërarchie die waarover Milene Afonso het heeft. De grote vijgenboom krijgt hier ook een rol in voor het vaststellen van een soort hiërarchie onder de kinderen.

De speelplaats als een specifiek element van de school wordt beschreven als een socialisatieruimte waar de macht op verschillende wijzes wordt ervaren (Vincent, Lahire en Thin, 1994) waarbij het regelen ervan ook een culturele constructie is. Dit wordt nog duidelijker wanneer in 1992 het concept van dagteams voor de organisatie van de school vorm krijgt met de bedoeling bij te dragen tot het democratisch beheer van de school en haar activiteiten. Volgens onderwijzeres Julieta Lopes:

"De speeltijden, dat was [te regelen] binnen het team, of binnen de teams, want de hele school werkte zo, het was niet alleen mijn klas, het was voor iedereen hetzelfde, op de speelplaats had elk team van elke klas een speelplaats verantwoordelijke."

Julieta Lopes herinnert zich dat de Voz do Operário da Ajuda over de ruimte beschikt om vijf klassen van tussen de twintig en vijfentwintig kinderen te maken, toen met een maximale toegelaten capaciteit van honderdvijfentwintig. Sheila Castro, afkomstig van een andere school, stelt dat de speeltuin *"klein was in vergelijking met de Voz do Operário da Graça, heel klein,... "*

En in over de pauzes zegt Milene Afonso verder:

"Iedereen speelde eigenlijk met iedereen. En iedereen respecteerde de ruimte van de anderen, dat wil zeggen, als er plotseling een groep was, die zin had om daar te spelen... Oké, [dan ging] niemand anders daarheen. Laten we een tijdje daar wachtten we op onze beurt... Dus dat, ik denk dat het afgesproken was, het was normaal. Ik weet niet of het iets expliciets was, maar het was in feite een norm, iets impliciets. Ik denk dat we het daarover hadden gehad. Het is bij de van alle afzonderlijke herinneringen één van de meest positieve die ik heb. Het is die gezonde relatie. Deze heb ik tenminste...
Het is een van de dingen die ik leuk vind, dat nog te voelen en te onthouden. Het is die gemoedelijke vorm van samenleven, van kinderen van twee, drie jaar oud tot kinderen van tien, twaalf. Er waren geen conflictent, er was geen... warboel. Dus dat was goed."

Het spel varieerde niet veel en kon ook aanleiding geven tot bepaalde routines, herinnert zich Milene Neves[46]:

"Er waren dagen dat ik met Rita van de tweeling [speelde], en er waren andere dagen dat ik met Inês en Joana van de tweeling speelde, jongensspelletjes, met de schepen. Maar ik offerde me wat op, weet je, omdat ik hun vriendin was. Ik wilde

prinses spelen (lacht). Ik herinner me dat ik dacht: 'Hoe is het mogelijk om ruimteschepen te spelen, als je prinsessen kunt spelen (lacht)?…"

Princes en prins zijn werd in deze omgeving nog versterkt. De schoolgemeenschap wist uit eigen studies over de geschiedenis van het gebouw waarin de school is gehuisvest[47] wat de relatie was tussen de patio en het paleis van Ajuda. Dat was voldoende herinnert Francisco Neto[48] om te denken:

"dat het mogelijk was dat de wagen [de koets?] langs zou komen en iets zou laten vallen, een ring of zoiets, of dat [de koningin] die hier zou verstoppen in deze zandbank, die hier al eeuwen lag (lacht), en dan herinner ik me dat we daar gingen graven, graven om de schat of het halssnoer van de koningin of iets dergelijks te vinden. En we hebben er nooit een gevonden."

Onder de activiteiten waren er ook die van het imiteren van de groteren, van zelfoverwinning. Zoals we zullen zien, waren de vijgenbomen uitdagende ruimtes, maar dat gold ook voor de ijzeren staven, bijvoorbeeld voor Fernanda Queirós:

"Ik was al in staat om rond te gaan, die salto's te maken op de ijzers daar buiten, en [de volgende dag] stootte ik mijn hoofd. Ik maakte geen salto's meer, ik was bang. Het was de tweede keer dat ik mijn hoofd stootte, ik had weinig haar en moest een tac of een röntgenfoto laten maken.

De speelplaats is in sommige omstandigheden gewoon deel van de werkruimte, zoals onderwijzeres Clarisse Rosa zich herinnert:

"De speelplaats werd ook veel gebruikt om er te lezen. Ze namen boeken mee naar de buiten. [Hij werd ook gebruikt voor] dingen die meer lawaai maakten, met planken en spijkers, wat we pompeus schrijn- en timmerwerk noemden, omdat we spijkers en hamers en zo hadden. We maakten een paar dingen: in die tijd vaak muziekinstrumenten, met potten, met droge kikkererwten, ik weet ik niet of dat nu nog gedaan wordt.
Ik denk dat... ik werkte met deze groep[49] in een van de twee klassen met een deur naar de speelplaats, die enorme, grotere ruimte, en de deur naar de speeltuin stond altijd open, dus er was niet veel afscheiding, er waren klussen die gedaan konden worden op de speelplaats, ik denk dat de speelplaats eigenlijk gewoon een verlengstuk was van het klaslokaal ..."

Als er werk is waarbij meer dan één klas is betrokken, zoals bij het bezoek aan Belgische correspondenten of bij het voorbereiden van een gezamenlijke buitenactiviteit, wordt de speelplaats gebruikt. Bij mooi weer wordt het middagmaal geserveerd op de speelplaats. Bij activiteiten met ouders hoort ook een pauze.

… en een 3D-ruimte.

Als we het hebben over het tijdsgebruik in Voz do Operário da Ajuda dan komt de tijd voor de Raad wellicht het belangrijkst[50]. Als we het hebben over het gebruik van de ruimtes hebben, is één van de belangrijkste de top van een boom. Of, om preciezer te zijn, de toppen van twee vijgenbomen. Over de grootste spreken alle leerlingen van vóór 1995. Slechts vier van vierentwintig spreken niet over de grote boom door Judite Pinheiro beschreven:

"... er was die enorme boom, de vijgenboom, waar we allemaal altijd in aan het

> klimmen waren, altijd daarboven, we zaten vaak daar boven. Ik vond het heel leuk om daar boven te zijn, dicht bij de jongens, en ook sommige meisjes, dat herinner ik me. Toen waren er, ... ah ... alle bomen, we klommen in alle bomen, ik herinner me dat mijn kleren vaak gescheurd waren van in de bomen klimmen. Mijn moeder vond het helemaal niks (lacht)".

Irene Querido is het ermee eens dat de belangrijkste ruimtes waren, *"de vijgenbomen, die ze vernietigden. Die vijgenbomen die we beklommen, op de speelplaats, maakten grote indruk, misschien wel op iedereen. Die schaduwen… "*. Ze wordt hierin beaamd door Raul Bento, die vertelt over de grote vijgenboom. Uit dezelfde of verschillende klassen vertellen Diogo Garcia, Jorge Carvalho en Tomás Prata dat ze in die bomen klommen, net als Milene Afonso en Milene Neves. Ricardo Azevedo herinnert hoe hij zich voorstelde een ruiter te zijn, bovenop een tak, terwijl Selma Belo ook praat over bomen op de speelplaats, zoals Irene Pires[51]:

> "Er waren twee vijgenbomen die we beklommen, waarvan er één een ruimteschip was, omdat we omhoog konden klimmen tot in de top, een deel van de top, en dan was het net of we in een cockpit zaten."

Het is in dit ruimteschip dat Carla Garcia zich herinnert dat ze vijgen at. Carla Brito verwijst naar *'mijn vijgenbomen'* waar ze, als het niet regende, de pauzes in doorbracht. Vítor Abreu legt uit dat "*we in de pauze met elkaar speelden, alle normale spelletjes, maar ook in bomen klimmen.*"

De verovering van bomen wordt van klas naar klas doorgegeven. Vóór Vítor Abreu in 1994, spreekt Francisco Neto over tien jaar ervoor, in 1983:

> "... ik herinner me de bomen; iets anders dat we op die school bijzonder vonden, was dat we in de bomen konden ingaan, en ik herinner me dat we daar graag samen praatten, er was ruimte genoeg. We hadden wegen om omhoog te gaan en andere wegen om eruit te komen, sneller, langzamer, daarginds, aan de andere kant, ik herinner me hoe we van die bomen hielden, ... "

Kinderen en volwassenen spreken over de bomen van destijds en niet alleen als vrijetijdsruimte:

> "[...] Ik herinner me kinderen die in bomen klommen en er waren kinderen die echt genoten van het lezen in de bomen." (Clarisse Rosa).

Dora Agostinho associeert de grote vijgenboom met het "groter" worden van de kinderen dat samengaat met hoger in de boom klimmen:

> 'Ik herinner me de vijgenboom die zo ongeveer stond voor hoe we op school groeiden; degenen die erin slaagden een tak hoger te klimmen waren groter geworden, het was niet precies omdat ze meer of minder bevelen gaven, maar ze waren gewoon groter geworden en het was iets waar ze van hielden, er waren de bomen die ze konden beklimmen en verkennen.

Vijgenbomen brengen niet alleen vertier. Er waren ook enkele ongelukken. Raúl Bento zegt:

> "Dat weet ik nog, ik denk aan het tweede jaar, nee, misschien nog wel de eerste klas... Ik viel uit een boom en belandde in het ziekenhuis. Ik weet dat het Clarisse was die met me meeging naar het ziekenhuis. Ik heb een beeld van São José en ik

herinner me vaag dat ik daar was ... "

Diogo Garcia herinnert zich ook dat hij een arm brak bij het spelen in de boom. Een paar jaar later kraakte de kleinste vijgenboom achteraan op de speelplaats. Tomás Duarte zegt dat er op dat ogenblik veel kinderen in de boom zaten. Vítor Abreu herinnert zich dat een collega, Joana, haar been brak doordat ze vast kwam te zitten in gevallen takken. Milene Afonso heeft een vollediger rapport:

> "De vijgenboom op de achtergrond, niet. Die viel eigenlijk om en we kwamen eronder terecht, op de grond. Ik herinner me dat Joana haar been brak. Ze brak haar been omdat ze in onder de boom gekneld zat, nu op afstand begrijp ik wat er had kunnen gebeuren, dat wat een beetje ernstig, maar op dat moment dacht ik niet dat het zo ernstig was, toch? Het was gebeurd, dat is het, het was gebeurd. Oké oké.
> We zaten daarboven altijd de boom te schudden, ooit moest die vallen. Het is niet een beetje... Natuurlijk besefte ik dat dit toch wel ernstig was, nietwaar, want er was een, nou ja, iemand was geblesseerd, ze kon zelfs niet spelen omdat ze met een kruk liep, maar ik dacht niet dat het het einde van de wereld was. En toen werd daarom deze vijgenboom in feite gedood, bijna alles werd gekapt.

De klas van Milene kwam in opstand toen de vijgenboom achteraan werd verwijderd terwijl de andere vijgenboom werd gesnoeid waardoor de kroon veel kleiner werd. Julieta Lopes, die de onderwijzeres was van deze groep, vertelt:

> "In de herfst hebben ze die grote vijgenboom gesnoeid. Ze hebben hem gesnoeid, niet gekapt. Alleen dachten ze dat ze die vijgenboom ook gingen omhakken. Dus ik vond een grote groep op de speelplaats, protesterend en huilend dat ze de vijgenboom gingen ruïneren en dat ze hun vijgenboom gingen vernietigen, en ik weet niet wat."

De opstand was de start van een project over de natuur dat eindigde met een kamp op het eiland Berlenga waarover ik het later heb[52]. De versie van Julieta Lopes is minder dramatisch dan die van de oud-leerlingen. Een gefilmd document dat op de school werd bewaard, bevestigt echter meer hun versie. Voor het snoeien is duidelijk dat de schaduw van de vijgenboom in 1989 bijna de helft van de speelplaats overschaduwt, terwijl in 1993 een bijeenkomst onder dezelfde boom in de zon plaatsvond.

Milene Afonso bevestigt dit:

> 'De andere vijgenboom, stond er nog maar had een grote snee. Eerst zorgde die voor schaduw en bedekte bijna de helft van de speelplaats, de basketbal [hoepels], nietwaar, en de speelplaats, wel, ik herinner me dat we daar speelden op de heetste dagen van het jaar, eigenlijk zat de helft van de leerlingen onder die boom en spelen van die [spelletjes met] handen, helemaal geen probleem, (...) de herinnering die ik heb, dat het door de andere boom was, de val van de andere boom, dat die ook de andere vijgenboom werd gekapt, Ik veronderstel om nog meer ongelukken te voorkomen, niet.
> Maar voor mij was het iets dramatisch (lacht). Dat kon toch zomaar niet gebeuren, want het was toch onze vijgenboom, nietwaar. We plukten vijgen in de zomer, we hadden veel vijgen, we gingen naar boven, waarom snoeiden ze de boom toch? Sterker nog, de ruimte in de boom was plots veel kleiner geworden…"

Ze erkent wel dat onderwijzeres Julieta die hen zag rouwen om de boom hen mobiliseerde om de dingen te begrijpen:

> “Ik denk dat we dat hebben weten om te zetten in iets positiefs, iets constructiefs: nou, nou, laten we proberen te begrijpen waarom de boom gekapt moest worden. Waarom is de andere boom gevallen, waardoor ons leven in gevaar was gebracht, nietwaar, laten we begrijpen waarom dit moest gebeuren.

Ik beëindig die blik op de buitenruimte van de Voz do Operário da Ajuda en de manier waarop die werd gebruikt met de woorden van Fernanda Queirós[53] die veel belang hechtte aan:

> “bomen (lacht). Zozeer zelfs dat het ik ervoor koos is [de zoon] op school te zetten, dat de school waar hij is gekozen te hebben gekozen omwille van de bomen die er zijn. Alle dingen die we ons verbeeldden daar bovenin de bomen.”

De Voz da Ajuda is een school

De organisatie van ruimte en tijd in de 'school van de vijgenboom' toont hoe die particuliere schoolvorm er kan bestaan. Het is heel duidelijk een ander paradigma, zoveel weet iedereen die de Voz do Operário da Ajuda verlaat om naar de 2e cyclus over te stappen in openbare of privé-scholen, sommigen zelfs in dezelfde instelling. Er wordt gesproken over de klassieke school. En er worden vergelijkingen gemaakt. In sommige gevallen proberen oud-leerlingen uit te leggen hoe anders de Voz do Operário da Ajuda-school was. Het gevoel dit verschil te hebben ervaren is ambivalent: enerzijds wordt de er voorgestelde vorm gewaardeerd, anderzijds spreken sommigen over de angst die ze soms voelden wanneer ze in sommige kritieke situaties ontdekken dat die school niet de vorm aannam die de meeste andere scholen als een soort norm aanhielden. Ik werd me bewust van deze opkomende dubbelzinnigheid in de toespraken en in een of ander document, en ik identificeerde ze met twee sleutel’termen’ *na de VO* en *klassieke school.* Het is duidelijk dat het hier vooral gaat om de herinneringen van wie leerling was in A Voz do Operário da Ajuda. Vergelijkingen zijn onvermijdelijk. Bij deze vergelijkingen komt het pedagogisch lassaliaanse, transponerend, instructie paradigma naar voren als zijnde de standaardnorm. Dit is de enige manier om bovengenoemde ambivalentie te begrijpen, het leertraject dat plaatsvond wordt besproken en zich daarbij de vraag stelt of zo leren overeenkomt met de bedoeling van school – en niet van de persoon die een levensproject uittekent. Vijftien van de eenentwintig geïnterviewde oud-studenten vertellen over wat ze ondervonden te hebben geleerd nadat ze de Voz do Operário da Ajuda verlieten. Onder hen is er Milene Afonso. Hoewel ze erkent hoeveel ze leerde in de Ajuda-school, is ze ook de meest kritische over die schoolvorm in het bijzonder. En toch zijn er ook hier, in het dagelijkse werk, vaak typische episodes die terugvallen op de meer gebruikelijke schoolvorm, soms buiten de wil om van kinderen en volwassenen die samen hen opgelegde taken uitvoeren.

Kijkend naar de School van de Voz do Operário da Ajuda

Zoals we later zullen zien, zijn studies en projecten door de kinderen aangebracht en uitgevoerd een routine op deze school: de kinderen stellen beginvragen, er zijn enkele hypothesen, men verzameld informatie waarna aan de hele groep wordt getoond wat men

heeft geleerd. Projecten zijn vaak verbonden met andere groepservaringen: een kamp, een verhaal dat is verteld, een voorstel op een verlanglijstje. In de meeste gevallen wordt de relatie met het voorgeschreven curriculum *a posteriori* gelegd.

Maar sommige uitspraken laten een klassieke benadering vermoeden, waarbij het het verzamelen van informatie het gevolg is van een opdracht: dat is het geval in voorbeelden over de studie van de regio's van Portugal, over de stad Lissabon, over de planeten en de sterren. Anderzijds of misschien tegelijkertijd zijn er werkprojecten die ogenschijnlijk buiten het voorgeschreven curriculum vallen, zoals *"Hoe leefden de dinosaurussen"*, hoewel het de typische behandeling vertoond van een schoolwerk: de belangrijkste informatie komt uit commerciële documenten en worden gewoon gekopieerd waarbij zo'n project weinig of niets toevoegt aan wat al geschreven was. Maar alles bij elkaar lijken dit specifieke uitzonderingen te zijn, met onderwijzers die niet direct aan de MEM verbonden waren.

Er wordt veel belang gehecht aan de communicatieve betekenis van geschreven taal[54] met eenvoudige, goed leesbare schrijfcodes. Wat Milene Neves doet zeggen:

> "G. [...] was erg fundamentalistisch en leerde ons schrijven met eenvoudige script letters. Ik begreep niets van hand geschreven teksten. Ik voelde dit als een groot tekort, vooral omdat de andere meisjes die van de officiële school kwamen, en ik heb de indruk dat zelfs wie in de Voz do Operário da Graça zat in ieder geval ook de handgeschreven brieven konden *ontcijferen* en wij niet. En ik herinner me dat het eerste wat Clarisse zei was: "Hoe is dat mogelijk dat je dat niet kan?" En ze leerde ons [dat schrift lezen] en dat was het, ik voelde me opgelucht. Ik dacht: nou, ze heeft me iets toegevoegd."

De optie om een script handschrift te gebruiken dat verschilt van het klassieke cursieve schoolhandschrift en dat vaak maanden voorafgaat aan het lezen en waarbij geletterdheid wordt verward met de mechanische training van fijne motoriek, hield Francisco Neto ook bezig:

> "In de derde klas wilde ik dat cursief handschrift leren, het handschrift van anderen. Waarom? Omdat ik, nou ja, ik wilde mezelf zo goed mogelijk voorbereiden, zodat ik in het vijfde jaar net als de anderen kon zijn, omdat ik wist dat ik geen huiswerk had en bovendien wist ik dat ik niet schreef met dezelfde letters als de anderen. Maar ik wist niet dat later, in het vijfde jaar, iedereen dat handschrift liet vallen (lacht), dus schakelde ik over op het lagere school handschrift, en ik behield zelfs dat lagere school handschrift, en alle anderen stapten over op het handschrift dat ik al op de lagere school *had*."

Het is interessant dat Francisco zegt te willen zijn zoals de anderen, en school te zien als een plek om dit te bereiken. Julieta Lopes, zijn onderwijzeres zou vertellen dat ze hem had geholpen het klassieke schoolhandschrift te leren, dus tegen het einde van het vierde jaar schreef hij met *het lagere school handschrift*, zoals hij zegt.

En inderdaad, de school stelt zich niet voor zoals andere scholen. Sheila Castro zegt het heel duidelijk: *"En ik denk dat ik een hekel had aan de school totdat ik daarheen ging, en ik moet bekennen dat, ik dit niet zeg omdat je hier bent, dit is een gesprek is dat ik ook op andere plaatsen heb, weet je, …"*. Ze legt uit dat ze dat jaar in Voz do Operário da Ajuda voor het eerst werd beschouwd als een persoon en zich effectief verantwoordelijk en betrokken voelde bij het

eigen leerproces. Ze voelde zich gewaardeerd om wat ze al wist, omdat ze niet vergeleken werd met anderen, maar geholpen werd haar eigen vooruitgang na te gaan en vast te leggen.

Milene Afonso werpt tegen dat de waardering voor wat iemand kan vanuit haar perspectief niet altijd de beste manier van doen was:

> "Ik had misschien een neiging tot leiderschap, en ik denk dat zowel ik dat zelf niet in de hand had als misschien ook de rechtmatige persoon om zo te zeggen voor mij verantwoordelijk. Dus grensde het soms aan autoritarisme, dat wil zeggen, ik kan autoritair lijken of te lui zijn of zoiets. Ik herken dit bij mezelf, maar ik erken dat de omgeving het me misschien niet veel gemakkelijker heeft gemaakt om hierbij te helpen, dat wil zeggen ook op dat niveau een zelfbeheersing of zelfcontrole op te doen."

Aan de andere kant is ze van mening dat het werk over walvissen dat ze met een aantal collega's heeft kunnen doen nadat ze een video over het leven van die dieren had gezien, iets was dat *"me erg heeft gegrepen, en me eigenlijk naar mijn, mijn carrière als etholoog [voerde], om zo te zeggen... . "*

De manier waarop werkprojecten ontstaan maakt dat het curriculum regelmatig onder de loep genomen. Hoewel er grote vrijheid is in de keuze van onderwerpen, zoals we later zullen zien[55], zijn er werkopdrachten die het gevolg zijn van de kennis die iedereen heeft van het curriculum.

Maar het spanningsveld onder onderwijzers en leerlingen als gevolg van die particuliere schoolvorm heeft niet alleen te maken met de behandeling van het leren op school maar ook buiten de school. Zoals we verder in dit hoofdstuk zullen zien, zijn er situaties waarin van de kinderen erg veel eigen verantwoordelijkheid wordt verlangd. De dag- of teamverantwoordelijken hebben de leiding van de groep, zelfs op straat, wanneer ze naar de leraar lichamelijke opvoeding gaan in een ander gebouw op 500 meter van de school, tijdens buitenactiviteiten en tijdens de kampen. De kinderen worden dus vertrouwd wanneer ze deelnemen aan een peddy-paper. Zelfs nog vrij jonge kinderen gaan van het ene controlepunt naar het andere, zonder vergezeld te zijn door volwassenen. Volgens Milene Afonso ging dat niet altijd goed. Ze herinnert zich een bezoek aan de Toren van Belém waarbij enkele klasgenoten besloten om naast de Toren het water in te gaan.De leraren waren niet direct in de buurt.

> "[ik was] erg van streek, want iemand zou kunnen verdrinken of iets dergelijks, wat dan ook. En het was walgelijk, omdat ik wist dat het water in de Taag vervuild was en zo, en ik dacht "Oh, wat vreselijk", er wordt nog iemand van deze onzin, en [ik was] de enige persoon die, nou ja, die achteraf geen uitbrander kreeg, maar toch Daar, het is wat komisch, dat is waar, maar het is toch niet helemaal positief is, toch? [Ik ging niet] in het water, maar het toont ook gebreken en tekortkomingen die denk ik soms voorkwamen."

Andere memoires verwijzen naar andere episodes waarin dingen pragmatisch worden opgelost en op een heel andere manier dan met zeer precieze en voorgeschreven regels van de schoolinstelling zonder dat de leerlingen betrokken waren bij het opstellen ervan. Zonder zich te laten leiden door deze onpersoonlijke regels worden in de Voz do Operário da Ajuda

onverwachte situaties besproken en opgelost: de auto's van onderwijzers en sommige ouders dienen als vervoermiddel wanneer het schoolbusje niet op tijd is of niet beschikbaar om de correspondenten te bezoeken, om naar het nationale stadion te gaan of met de kleuterklas Lissabon te bezoeken; moeders worden gemobiliseerd voor bezoeken wanneer de hele klas niet meekan; ouders en leerkrachten mobiliseren zich om het gebouw te schilderen en te onderhouden; er worden douches met de waterslang geïmproviseerd op de speelplaats en tijdens de kampen.

Onvermijdelijke vergelijkingen

Vergelijkingen waren onvermijdelijk. Ik heb probeerde ze te groeperen onder vier titels. Eerst gaat het over wat vreemd, soms laakbaar, was bij de overgang van de Voz do Operário da Ajuda-school naar andere scholen. De nieuwe ervaringen na het verlaten van de gemoedelijke school en de vijgenboom, plaatsen de jonge mensen midden in andere situaties die daarop worden geïllustreerd. Het is duidelijk dat het banking concept (Freire, 1970) discussie uitlokt met deze particuliere schoolvorm, zoals ik in een derde moment beschrijf. Ten slotte ga ik in op enkele uitspraken over aspecten van deze schoolvorm, uitspraken van hen die zich willen oriënteren in het systeem.

Vervelend of vreemd...

Drie oud-leerlingen van Voz do Operário da Ajuda vinden sommige rituelen ingebed in andere schoolvormen van sociale relaties vreemd nadat ze hun eerste school verlaten. Milene Afonso vertelt over het militaire karakter dat ze plots in de school vond:

> “Ik had bijvoorbeeld een wiskundeleraar die ons dingen liet doen, zoals buiten de klas in de rij gaan staan, en ik dacht 'wat is dit?', 'waar ben ik?'. ”

Francisco Neto constateert het gebrek aan relaties in de universiteit, waar hij chemie en fysica wil studeren:

> "Ik herinner me dat ik het gevoel had dat er geen enkele relatie was, ik voelde me geen persoon, op de universiteit, omdat er geen enkele relatie tussen mensen was, en ik herinner me dat dit me schokte, ik was geschokt, en dat was het.”

Voor Milene Afonso zorgt de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda ook voor een specifieke soort relatie tussen mensen:

> “Ik voelde vooral drastische verschillen op het niveau van relaties, vooral met de onderwijzers. Hmm, hoe dan ook, alle mensen zijn verschillend, ook hier. Ik erken dat ik een aantal zeer goede leraren had [later], maar in ieder geval was er een verschrikkelijk groot verschil... met het soort relatie dat we hadden bij Voz do Operário [...] Niemand sprak ons nog met jij aan, niet, zelfs de oppasser in de gangen niet, laat staan de leraren.”

Milene vermeldt ook dat het was alsof ze alles wegnam waar ze zich prettig bij voelde, naast de vrijheid. Dit gevoel van gemoedelijkheid en vrijheid in Voz do Operário da Ajuda verdween, maar ook de manier waarop het geschreven woord er werd gebruikt, niet op een genormaliseerde en "grammaticale" manier, maar om het leven te vertellen en gebeurtenissen op te schrijven. Irene Pires merkt op:

> “Ik weet niet hoe we de werkwoordstijden leerden. Ik denk dat ik goed Portugees

> spreek, ik denk dat ik goed Portugees schrijf. De werkwoordsvormen ken ik instinctief weet ik... een voltooid verleden tijd of wat dan ook. Oké, gerundium is eenvoudig. En dat was ook iets heel schokkends [voor de anderen]: toen ik binnenkwam [het 5e jaar]: hoe kon ik ze niet opzeggen [maar wel gebruiken]; vandaag mis ik helemaal niet dat ik dat niet kan zeggen, denk ik, want ik heb vertrek vanuit een erg solide basis."

De gestandaardiseerde voorgeschreven schoolvorm waarvan Lahire (2008, p. 41) een korte geschiedenis maakt heeft haar antecedenten in Franse mutuele scholen kinderen over 8 homogene niveau's werden verdeeld. Ze leerden eerst de letters uit te spreken, dan de lettergrepen, dan het woord, dan de zin. Als iemand eenmaal een niveau had doorlopen en machtig was wat in dat niveau moest geleerd worden dan kon die doorgaan naar het volgende niveau. Bij het bereiken van de zinsfase bereiken (5e stap) lazen ze de opgegeven zinnen. Voor schrijven gebeurde hetzelfde. Er waren acht trainingsniveaus, en pas in het achtste zouden ze zinnen beginnen kopiëren maar niet hun eigen ideeën uiten. En voordat ze aan het kopiëren begonnen was er een lange oefening met lijnen van gelijke lengte, verbindingen tussen letters en letters van dezelfde hoogte.

Het volstaat om de documenten van de Voz do Operário da Ajuda uit de jaren '80-'90 te vergelijken met de trainingshandleidingen die in die tijd nog steeds algemeen was op veel ondertussen het in klassen opgedeelde simultaan onderwijs, om de stelling van Irene Pires te begrijpen zoals Anatole France destijds uitriep verbaasd zijn dat er zo'n "*pijnlijke oefening nodig is om een taal te leren die je heel goed leert met je moeder* " (apud Lahire, 2008, p. 43), kijkend naar minutieus in taken verdeeld werk dat typerend was (en is?) voor de schoolrituelen.

…en te midden hiervan, ikzelf.

Van school veranderen kan, zoals we hebben gezien, voor enige vervreemding zorgen en zelfs enige opstand veroorzaken met betrekking tot de schoolvorm van de sociale relaties in de onderwijsinstellingen waarnaar de oud-leerlingen van Voz do Operário da Ajuda naartoe gaan. Er zijn getuigenissen van zes van de oud-leerlingen onthullen echter een aanpassing, het resultaat van verschillende factoren, hoewel de helft van hen spreekt over de periode na de eerste cyclus.

Ricardo Azevedo [56]vermeldt kortaf: "*Ik ontmoette andere leraren, andere vrienden, dus er waren geen vrienden die met mij meegingen naar een andere school.*"

Jorge Carvalho kende de school voor 2e cyclus al omdat:

> "... Ik was gymnast bij Belenenses; De lessen gingen door in een paviljoen van de Paula Vicente school, waar ik later naartoe ging. Ik ging hier [op het einde] weg en ging naar de Paula Vicente school. Ik herinner me, in het algemeen, kan ik zeggen, ik heb heel goede herinneringen.

Hij paste zich aan, ook al zorgden de eerste interne testen voor enige ongerustheid. Jorge Carvalho vervolgt:

> "Ik herinner me dat ik op school ijverig, plichtsgetrouw en punctueel was. Misschien was dat niet zozeer omwille van, niet zozeer door mij, maar meer door mijn ouders.

> Alles wat ik weet is dat ik, toen ik naar de 5e klas overstapte, wat problemen had met moedertaal. Tijdens het eerste trimester van het 5e jaar kreeg ik twee [op vijf]. En ik was natuurlijk verdrietig, ik was altijd een goede student, ik had 3, 4, 5, in verschillende [andere] vakken, het was de eerste keer dat ik een 2 had. Maar toen herpakte ik me, tijdens het 3e trimester had ik al 4 ."

Sommigen die de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda hebben ervaren, lijken zich al van tevoren te proberen aan te passen aan wat ze in de 'andere school' zullen vinden, zoals Francisco Neto deed met betrekking tot het handschrift. Hij versterkt zijn opmerking nog:

> "Vooruitlopend op het vertrek uit Voz do Operário – en we moesten allemaal op een dag vertrekken, we moesten naar het vijfde jaar – wisten we ook dat het vijfde jaar niet zo zou zijn, dat het niet die organisatie had."

Milene Afonso beschouwt de accommodatie van de migratie des te gemakkelijker het is als er een tussentijd is tussen het regime van een onderwijzer / een klas en het vakonderwijs [in Portugal reeds vanaf het vijfde jaar] om die migratie van Ajuda naar de andere school voor te bereiden. Dat was het geval geweest met haar jongere broer, die de Voz do Operário da Ajuda verliet in jaar waarin zij zelf naar de 2e cyclus overstapte:

> "het is geen "grote aanpassingsmoeilijkheid", maar soms waren er wat spanningen, dat voelde ik tenminste zo aan, niet noodzakelijkerwijs extreem, maar ik voelde een confrontatie met de realiteit bepaalde dingen niet te kunnen doen, of, [om] eigenlijk dingen te moeten doen die me vreemd waren."

Raul Bento beperkt de aanpassing tot één iets, het huiswerk. Hij zegt:

> "Ik kan me niet herinneren hoe het was om te wennen aan het maken van huiswerk. Ik denk dat het niet heel gemakkelijk moet zijn geweest (lacht), ik denk dat niemand dat erg leuk vindt (lacht). Ik weet niet of ik nog iets anders ondervond bij deze verandering."

Ten slotte spreekt Sheila Castro niet over aanpassing, maar over de toe-eigening die ze maakte van de school die haar twee keer en om verschillende redenen het meeste plezier schonk:

> "De beste momenten, dat staat buiten kijf, was zeker die vierde klas, toen ik terugkeerde naar een leuke school, en nog eens op [het einde van de] Liceu Passos Manuel, toen ik besloot dat ik naar de universiteit te willen."

Een particuliere schoolvorm stelde sommigen in staat om hun levenspad te organiseren, ondanks het feit dat eerdere schoolrituelen het verlangen om naar school te gaan en te leren hadden afgezwakt.

De intensiteit van het bankonderwijs

Sheila Castro is niet de enige die een relatie die met de schoolwereld moet opbouwen. Een derde van de vijftien oud-leerlingen die de overgang belichten, hebben over hoe ze aanraking komen met het bankonderwijs (Freire, 1970) een normatieve 'grammatica' van de schoolvorm[57]. Ze maken vaak een kritische evaluatie van de schoolvorm waaraan ze zich moeten aanpassen, ook al gaat het enkel over de tijd die nodig is om te overleven in het systeem:

> “Ik had geen kennis van de beoordelingsmethoden, ik herinner me dat ik dacht dat dit heel gemakkelijk zou worden. Toen ze me voor het eerst vertelden dat er in een trimester twee, drie toetsen waren, dacht ik dat het eindcijfer voor dat vak de som van de drie was, dus ik dacht dat het maar nodig was om 25% in elk vak te hebben... Ik dacht, zoveel heb ik niet eens nodig…” (Raul Bento).

Milene Afonso begrijpt dat "*ik me op schoolniveau echt realiseerde dat ik veel tekorten had*” en vervolgt:

> “Toen ik de Voz do Operário verliet, had ik enorm veel zelfvertrouwen en in mijn capaciteiten, in mijn prestaties, in wat ik alleen kon doen, en in wat ik wist hoe ik anderen kon helpen, en wat we samen konden doen. en plots besefte ik plotseling dat dat allemaal niet telde.'

Ze is van mening dat het conflict tussen de twee vormen van school haar in sommige opzichten heeft geschaad:

> “In termen van redeneren denk ik nog steeds een heel praktisch niveau van redeneren heb. Telkens wanneer we naar de abstracte vraag gaan, mis ik eenvoudige wiskundige regels.

Irene Pires observeert ook de overgang van de ene schoolvorm naar de andere. Ze verzekert over de capaciteit te beschikken om in te gaan op de enige eis van de school om haar leerlingen te laten uitspugen wat hen werd ingelepeld:

> “Soms raak ik verdwaald in [Portugese koninklijke] dynastieën; toen ik naar de 2de cyclus ging, was dat even schrikken voor mijn collega's, en ook voor de leerkrachten, want ik wist dat allemaal niet uit mijn hoofd. Goed. In die tijd, toen ik geschiedenisles kreeg, de harde lijn van een [klassieke] school, wat gebeurde er: ik moest het uit mijn hoofd leren. Het zijn dingen die ik me vandaag niet meer kan herinneren. Maar toen, toen, slaagde ik erin.”

Tijdens de periode dat Irene Pires op de Voz do Operário da Ajuda-school zat, publiceerden twee Amerikaanse wiskundigen:

> “*Het voorbereiden voor verschillende tests is een belangrijke bezigheid geworden. Op veel scholen voor een medische opleiding moeten de studenten aan het einde van de eerste twee jaar een nationaal examen moeten afleggen, dus worden ze grondig getraind in strategieën voor het oplossen van dergelijke tests. Zouden de toekomstige patiënten van deze studenten niet beter gediend zijn als het examen zou worden geannuleerd en de extra tijd zou worden gebruikt voor farmacologie of anatomie?* ”
>
> *(Davis en Hersh, [1986] 1997, p. 110)*.

Ze tonen aan hoe het willekeurige gebruik van tests en examens als enig praktisch effect heeft dat de bevolking wordt opgedeeld volgens vooraf vastgestelde normen en *standaarden op basis van criteria niet door die populatie mee opgesteld (Davis en Hersh, 1997, p. 103-118 - door mij vertaald).* Dit komt overeen met de processen van training en controle van de leerlingen in de schoolvorm van sociale relaties met tot objecten gemaakte subjecten zoals in *Lassalleaanse scholen* en de *écoles mutuelles* (Lahire, 2008) met een ander pedagogisch paradigma dan in de Voz do Operário van Ajuda.

De wijze om met de tijd om te gaan is hier ook van belang. Op de Voz do Operário da Ajuda-

school was de werktijd in regel verdeeld in drie blokken, twee van 90 minuten en een van 120 minuten. Dat is samen 300 minuten (vijf uur per dag) volgens een schema dat het beheer van activiteiten en projecten vergemakkelijkt, zoals *het werk met het eigen plan*. Carla Gouveia[58] zegt na de Voz do Operário da Ajuda, op school "*mijn probleem was om 90 minuten, altijd, altijd attent te zijn, dit was voor mij ondenkbaar. Dit is vandaag de dag nog steeds het geval, dus het probleem van concentratie en tien minuten pauze hebben en dan snel terug moeten komen.*"

De confrontatie met de meer beperkende rituelen eigen aan de schoolvorm die Milene Afonso na Voz do Operário da Ajuda zal ondergaan doet haar zelfs twijfelen aan het belang van de geleerde lessen: "*het is niet zo dat wat ik uiteindelijk wist niet op zich belangrijk was, het wás belangrijk, maar misschien was het niet genoeg, ik denk echt dat het niet genoeg was*"

De confrontatie met de schoolvorm van sociale relaties met tot objecten gemaakte subjecten leidt tot de conclusie dat er tekortkomingen zijn op het gebied van het reproduceren van uit het hoofd geleerde informatie of om gestandaardiseerde schrijfrituelen uit te voeren. In haar specifieke geval gaat ze ervan uit dat ze nooit erg geïnteresseerd was in memoriseren, en dat dit in de eerste cyclus ook niet van haar werd verlangd. In tegenstelling tot haar ouders en zijzelf, zegt ze:

> "er was een tijd dat de ouders van [haar vriendin] onze grote tekortkomingen beseften, vooral op het gebied van Portugese Taal, en ik merkte bijvoorbeeld dat J. na 4e klas de tafel van vermenigvuldiging kon opzeggen, omdat haar ouders haar hiertoe dwongen, maar ook dat ik thuis kopieën moest maken en dat soort dingen. Deze kopieën zijn gecorrigeerd…"

Van alle geïnterviewden is Milene Afonso de enige die de schoolvorm op Voz do Operário da Ajuda uitvoerig vergelijkt met de schoolvorm van andere scholen waar ze leerling is geweest en daarbij de termen *tekorten* en *hiaten* gebruikt. Uit de andere interviews waarin verwezen wordt naar het instructie paradigma dat volop aanwezig is in de schoolvorm van de 2e cyclus komt een zekere onverschilligheid naar voren ten opzichte van iets waarvan wordt vastgesteld dat het bestaat.

Carla Gouveia merkt op dat zelfs met een totaal ander soort beheer van ruimte en tijd er toch nog interventie mogelijk zowel door:

> "wijzelf of de klasvertegenwoordiger, elke maand of zo. We kwamen bij elkaar, waardoor ik me uiteindelijk ook een beetje Voz do Operário voelde. En als er een probleem was, konden we toch nog ingrijpen... En wel allemaal tegelijk..."

Selma Belo maakt een opmerking die nuttig is voor het debat waarbij de vorm van de school wordt geproblematiseerd:

> Zoals ik al zei, vond ik later geen enkele leraar, geen enkele school, geen enkele instelling die deze onderwijsmethoden, deze onderwijspraktijken had, nee. Het is erg gestipuleerd, erg geprogrammeerd, alles wordt opgezegd, alles is erg... en ik denk dat we steeds meer praktische dingen nodig hebben voor ons dagelijks leven, en onder wat we leerden zijn er veel dingen die we achteraf niet hebben bewaard omdat we ze niet zo belangrijk vonden. [...] En aangezien de tijden ook veranderen, denk ik dat het onderwijs ook zou moeten evolueren, ik vind dat erg belangrijk en dat is niet gebeurd.

Selma Belo heeft het ongetwijfeld over een realiteit waarbij de besluitvormers weinig belangstelling is voor een vormverandering van de school, maar veeleer gaan voor het in stand houden van een organisatie met een hiërarchische pedagogische relatie, een fabriek met vooraf gemaakte gietvormen.

zich bewegen in het systeem

Over het algemeen hadden de geïnterviewden geen moeite met de schoolorganisatie waarmee ze te maken kregen noch met de vormverschillen. De particuliere schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda vergemakkelijkte bovendien de interpretatie van het schoolsysteem als geheel en haar relatie met de geschoolde samenleving voor de zes geïnterviewden die hierover vertellen en hoe ze er zich in bewogen.

Irene Querido[59] situeert het schoolproject van haar 2e en 3e cyclus als een ander pilootproject en vertelt daarna over haar universitair traject. Tomás Prata[60] vertelt over het belang van de school die hij tot de negende klas doorliep, na een kort verblijf op een andere school in de 5e klas, om daarna op informatica over te stappen. Dit was ook enigszins het geval voor Ricardo Azevedo:

> “Ik veranderde steeds van school. Na de Voz do Operário ging ik naar de Francisco de Arruda-school, daarna ging ik naar de David Mourão Ferreira-school. En toen ging ik naar Josefa d'Óbidos. Daarna ging ik naar enkele instellingen, naar CRINABEL, AFID en APPCDM. **Ik:** En jij hebt toch met computers leren werken? **Richard:** Ja ja. Maar ik had graag andere dingen willen doen, zonder computer. Omdat het mijn droom is om acteur te worden van telenovelas te worden. Ik zou willen dat iemand mensen met trisomie 21 zoals ik zou ondersteunen. Er was een soap op SIC [Portugese privéTV], *Coisas da vida.* Er was een [personage] die ook trisomie 21 had, één van de personages die in die soap speelde. Maar die soap was Braziliaans. Ik zou het leuk vinden om dit beroep te hebben. Ik zou een rol studeren en dat soort dingen. Dat zou ik leuker vinden om te doen. Het computergedoe, ik werk voor mijn broer, dus ik heb een computer voor mij om mee te werken.”

Fernanda Queirós legt uit dat ze voor muziek ook buiten school, leerde toen ze in het 5e leerjaar kwam. Ze bleef parallel les volgen, zelfs toen ze op de universiteit zat. Sheila Castro vertelt verder over haar terugkeer naar de Voz do Operário da Graça, waar ze de 2e en 3e cyclus doorliep. Ze vindt "*de overgang naar het 5e jaar een beetje ingewikkeld, denk ik voor elke leerling, omdat we van één leraar naar een reeks vakleraars overstappen*" en vond het heerlijk om lessen Engels te gaan krijgen.

Er lijkt een soort wil tot vergelijken te zijn onder mensen die de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda en later in contact komen met de die overdrachtelijke en hiërarchische schoolvorm van sociale relaties met tot object gemaakte subjecten.

Ze vinden die andere manier van werken die ze nu ontdekken vreemd en proberen zichzelf te plaatsen in die nieuwe organisatie waarmee ze geconfronteerd worden in een poging niet te verdwalen. In de getuigenissen laten ze doorschemeren hoe ze de nieuwe regels overnemen. Hoewel ze soms het nut in twijfel trekken van sommige leerrituelen eigen aan dat Freireaanse bankdeposito concept, laten ze niet na 'het spel mee te spelen' en in te gaan op verzoeken die hen worden gedaan. Ze laten zich leiden door de aanwijzingen die ze krijgen en leren de

schoolvorm waarin ze terechtkomen te lezen.

Gewoon een rare vorm of ook om te bevragen?

Zou het kunnen dat wie de schoolvorm waarmee ze geconfronteerd worden vreemd vinden maar toch adopteren de leerprocessen door de particuliere leervorm van de Voz do Operário da Ajuda incorporeren wanneer ze nadenken over relatie tot de kennis en macht binnen de schoolinstelling? Zijn de specifieke schoolse socialisatieprocessen die ze hebben meegemaakt en de uitoefening van macht die ze hebben ervaren anders dan wat ze nu aantreffen? En zijn zij dragers van vragen?

Ik heb de observaties die ik vond in interviews met oud-leerlingen onder drie titels gegroepeerd. In *Het recht om anders voor te bereiden* ga ik in op de aan de school toegekende legitimiteit om te kiezen voor een particuliere schoolvorm waar de leerlingen dan mee geconfronteerd worden. Met andere woorden, men erkent het recht van leraren om andere leerprocessen op te zetten voor mensen die verplicht zijn de geschoolde samenleving in te stappen en daarin jaren door te brengen in één van de belangrijkste instellingen die door dit soort maatschappij wordt ondersteund en op haar beurt ondersteunt. In *Verplicht om een school te zijn?* horen we de kritische stem van twee mensen die zich afvragen of de school van Voz do Operário da Ajuda zichzelf wel echt dwong om een school te zijn. In *In het leven verankerd* vertellen zeven mensen over de meerwaarde die ze zien en dat is de relatie die werd uitgebouwd tussen de school en de omringende wereld. Daarbij verzaken de volwassenen in de instelling duidelijk aan een schoolmodel waarbij dit zich in zichzelf opsluit. Ze leggen de hele benadering van de kennis over de omringende wereld en de plaats van de kinderen hierin deels buiten die zelfde instelling.

Het recht om anders voor te bereiden?

Zoals we later zullen zien, zijn er routines in de klassen die kinderen in staat stellen zich autonoom te organiseren in hun werk daarbij ondersteund door volwassenen. Rita Silves legt uit:

> “En dit was heel goed, want nu, nu op de universiteit (...) is het een beetje ingewikkeld om te bepalen wat ik moet studeren en het feit dat ik op de basisschool eraan gewend raakte dat er geen onderwijzer was die het huiswerk opstelde, niet een onderwijzer te hebben die zei dat het nu wiskunde is, dan Portugees, dit maakt het gemakkelijker om, nu op de universiteit, de studie in alle vakken te verdelen. Want nu kent de leraar onze naam niet eens, we zijn een nummer, we lopen rond, we hebben geen naam, we zijn niets, en het is nu dat deze, deze verantwoordelijkheid die ik kreeg toen ik jonger was, een groot effect kreeg. Want ik merk dat ik niet zo iemand ben die aan de vooravond van het examen arriveert en nog moet studeren. De dingen zijn er al, alles is al onderweg. Ik kom aan de vooravond van het examen en ben al veel meer uitgerust, wat goed is.
> En, vanaf de basisschool leerden we... wat studie was heel goed, de werkplannen.”

Geen nummer zijn: Fernanda Queirós herinnert zich hoe belangrijk het was om altijd gewaardeerd te worden door haar werk. Nu ze zelf muziekdocent is, zegt ze:

> “Hmm, dit was iets dat mij echt heeft gevormd als persoon… dat ik heel voorzichtig ben met de kinderen, met wie ik werk, nooit onderschatten wat ze doen. Altijd ook

> gewaardeerd worden. Soms is het dat vermoeidheid voor leraren, dat begrijp ik heel goed. Maar bijvoorbeeld, de namen van de kinderen kennen..., ik werk met meer dan 200 kinderen per week, en ik ken al hun namen. Ik lever die inspanning, wetende hoe ik ze moet herkennen en echt, ik denk dat dat belangrijk was.

Voor Tomás Duarte zit de relatie die het verschil maakte in enkele details: "*het feit dat we vanaf 8 uur niet op een bank zaten voor een leraar, was een groot verschil*". Het is een verschil dat in het geheugen gegrift staat van degenen die zeggen zich voor de rest niet veel te herinneren van ze op school deden. Tomás Prata vertelt dat hij veel moeite had om een school voor zijn dochter te vinden, waar hij een gelijkwaardige aanpak kon vinden:

> "surrealistisch, wat ze vragen voor een minimaal acceptabele school. [...] En zo was het toen wel [mogelijk], nietwaar, wat me enigszins tevreden maakt, en half ongelukkig voor haar, omdat het moeilijk voor haar zal zijn om een schoolervaring te hebben zoals wij hebben gehad, maar niet veel mensen hebben dat, dus ik feliciteer je dat je dat wel mogelijk maakte.

Milene Afonso spreekt de mening van Rita Silves over zelfstandig werk tegen. Ze zegt:

> 'En de waarheid is dat niemand er ooit echt op heeft aangedrongen dat we de tafel van vermenigvuldiging uit ons hoofd [moesten] leren. Daar heb ik misschien later spijt van gehad, want mijn wiskundeleraar komt me er mee lastig vallen, maar, en nog steeds, ik ken de tafels van vermenigvuldiging niet. Als iemand me vraagt hoeveel 2 x 2 is, kan ik dat natuurlijk zeggen, maar het duurt wat langer dan bij iemand die het uit zijn hoofd heeft geleerd, maar ik weet tenminste hoe de berekening is gedaan, niet."

En voor Rita Silves is het juist deze kennis van hoe dingen worden gedaan die waarde geeft aan het werk in de Voz do Operário da Ajuda. Er waren duidelijke situaties voor haar:

> "Ik herinner me dat ik in het 5e jaar met de onbekenden werkte, en er waren veel collega's die - we leidden bijvoorbeeld uit een oefening af dat x 3 was, dus dachten ze dat in alle andere oefeningen de x altijd 3 was. "

Dezelfde persoon voegt eraan toe dat, door het gemak waarmee ze de redenering begreep, *"de leraar van de 5e klas zei dat ik dat kon begrijpen, omdat ze toen ik klein was, mijn geest veel hadden geopend en dat mijn geest nog steeds heel open was"*, waarbij ze dit feit toeschrijft aan de wiskundige ontdekkingen dat ze met haar klas deed indertijd geleid door een volwassene en gecombineerd met momenten autonoom werk.

Het zou beledigend zijn voor anderen om ervan uit te gaan dat dit soort interactie met kennis automatisch verband houdt met de particuliere schoolvorm van de Voz do Operário da Ajuda. Aan de andere kant blijkt uit nationale en internationale rapporten over de staat van het Portugese onderwijssysteem dat er maar weinig praktijken zijn waarin kinderen zelfs nog maar in het centrum van de actie worden geplaatst. Hierbij worden stelselmatig minder instructieve benaderingen aanbevolen (Santiago et al, 2012).

Verplicht om een school te zijn?

De vraag lijkt vreemd. Hoe wordt die particuliere schoolvorm gezien door de oud-leerlingen van Voz do Operário da Ajuda? De vraag over wat een schoolverplichtingen zijn kwam ik alleen tegen in de interviews met Milene Afonso en Tomás Duarte.

Milene Afonso observeert *a posteriori* het contrast tussen de schoolvorm van haar eerste school en van de 2e cyclus school en herinnert zich:

> "In feite voelde ik me letterlijk voor de leeuwen gegooid, ik ging parachutespringen in iets waar ik helemaal niet op voorbereid was. En ik was ook niet voorbereid op andere niveaus, en daar ligt mijn grootste kritiek. Want ja, toen besefte ik mijn tekorten. In de Voz do Operário voelde ik me daarentegen altijd erg gewaardeerd."

Ze geeft de verantwoordelijkheid voor de moeilijkheden die ze voelde bij die overgang toe aan de Voz do Operário da Ajuda en niet aan de school waar ze de 2e cyclus zou volgen, aangezien het de eerste was die volgens haar afweek van de norm:

> "Ik denk dat ze soms faalden, ze faalden, vooral bij mij, en ik bedoel, bij mij in het bijzonder. Ik had veel moeite, dat wil zeggen, spreken vanuit een post-Voz do Operário-perspectief. Ik had veel moeilijkheden hoewel niet zozeer om me aan te passen."

Ze betoogt het gebrek aan voorbereiding in de aanpassing die ze voelde, gebruikmakend van het schoollopen van haar broer, die naar nog een andere 1ste cyclus school aandeed tussen de Voz do Operário da Ajuda en de 2e cyclus, maar toch niet *"zo'n rigide massaschool"* waardoor hij "*gemakkelijker toegang had tot een andere context, een andere realiteit*".

Tomás Duarte is van mening dat *"hij veel meer betrokken was bij de lessen, hij praatte altijd, soms overdreven veel"*, en hierin was hij anders dan andere collega's. Hij voegt eraan toe: *"was dit goed, tot op zekere hoogte, denk ik het wel."* Hij denkt dat zijn prestatie voor Portugees nooit erg goed waren. Als er enerzijds een mogelijkheid is dat *"ik een beetje dyslexie kan hebben, […] denk ik dat ik ook een beetje lui ben in mijn manier van schrijven, en dat zou kunnen zijn door de manier waardoor ik heb leren schrijven, de manier waarop ik heb geleerd."* Bovendien ziet hij het verschil tussen de rustige omgeving waar hij vandaan kwam en die grote school in Amadora, waarvan hij zegt: *"qua sociale realiteit was het veel moeilijker, ik had mijn vrienden en alles wat me is overkomen gebeurde mij ook met de anderen ",* wetende dat hij daarom nog geen *"arm ding"* was, maar die realiteit was anders. Er waren het grote aantal huiswerkopdrachten en het aantal keren dat het al in het vijfde jaar werd bestolen. Met betrekking tot schrijven merkt Milene Afonso, klasgenoot van Tomás, op dat, wanneer ze haar werkboeken uit de 5e en 6e klas doorneemt,

> "Ik heb dingen... iets vreselijks… Ik maakte spelfouten, zodat ik vandaag bijna niet kan begrijpen wat ik wilde schrijven. Ik kan niet begrijpen wat ik aan het schrijven was, dat wil zeggen, niet hebben... het is niet zozeer een kwestie van grammatica, het is een kwestie van spelling, ik wist niet hoe de woorden werden gespeld.'

Ze heeft nooit een schooljaar hoeven overdoen, maar is van mening dat *"ik uiteindelijk niet de goede cijfers heb gehaald die ik waarschijnlijk verdiende"* . En merkt verder op:

> "Ik weet niet of ze nog andere Portugese lessen gaven buiten die waar we alleen aan moesten werken, ik weet niet of Dora dat doet. Maar ik erken dat het me veel moeite heeft gekost."

Waar Milene Afonso en Tomás Duarte het vooral over hebben is de verschillende manier waarop naar de producties van studenten en naar hun werkritmes wordt gekeken in het kader van de schoolvorm Voz do Operário da Ajuda en in het kader van de schoolvorm die de norm

lijkt te zijn. De hier opgenomen differentiatie lijkt tegengesteld aan een eerder onpersoonlijke behandeling van de schoolzaken. Men kan zich afvragen of er niet mag worden aangenomen dat wie het anders aanpakt, bij de verandering van school niet meer aandacht kan besteden aan een mogelijke kwetsbaarheid waarin de kinderen worden geplaatst. Hangt duurzaamheid niet ook af van de manier waarop word omgegaan met leerlingen die duidelijk erg van elkaar verschillen?
Een observatie van Clarisse Rosa[61] kan worden geïnterpreteerd alsof de in Voz do Operário da Ajuda iedereen de klassieke school, hier openbare school genoemd, in vraag stelde:

> "... toen ik naar het openbaar onderwijs ging, besefte ik dat de ideeën die ik had over het openbaar onderwijs ook vaak niet overeenkwamen met wat daar werkelijk gebeurde. Ze waren afkomstig van een groep die mij deze informatie gaf, van een heel beperkte groep, die alles met dezelfde ogen bekeek en ik denk dat andere ogen ook belangrijk zijn."

Zou het kunnen dat de onderwijzers van de Voz do Operário van Ajuda die goed op de hoogte waren van de betrokkenheid van moeders en vaders ervan uit gingen dat dit samen met de pedagogische relatie die ze op elk moment probeerden te ontwikkelen — wat duidelijk naar voren komt in alle herinneringen — voldoende was opdat de kinderen zich de rituelen zouden kunnen toe-eigenen van de schoolvorm die gingen aantreffen na het verlaten van hun eerste school met andere rituelen? Zou het kunnen dat ze, overtuigd van de schoolvorm en de daardoor mogelijk gemaakte pedagogische relatie Voz do Operário da Ajuda, de zaken van de school door de kinderen zouden worden gezien als de dingen in het leven, inclusief het opduiken van andere scholen?

In het leven verankerd

Zoals reeds vermeld, is de school voor Vincent, Thin en Lahire (1994) ondermeer de locus waar wordt geëxperimenteerd met vormen van machtsuitoefening en waar effecten van duurzame sociale relaties worden geproduceerd.

Vítor Abreu trekt een parallel tussen zijn werk en de nog niet afgewerkte opleiding op het moment van het interview en wat hij zich herinnert van de Voz do Operário da Ajuda-school. Als hij het heeft over het begrip verantwoordelijkheid, zegt hij:

> "Ik denk dat het in de baan waar ik ben, uiteindelijk veel van dit wordt, en (...) ik ben bezig met een masteropleiding in Londen, het is vrije improvisatie, en dit... ., er zijn veel politieke kwesties binnen dit soort activiteiten, die me een beetje doen denken aan de manier waarop de dingen vroeger op school werden gedaan, waar … dat, die kwestie dat niemand je controleert, maar van dat we bewust waren, zogenaamd — in de tijd misschien niet zo erg veel, omdat we kinderen waren — maar we moesten goed op de hoogte zijn van de dingen die we deden, en we kregen zo'n grotere verantwoordelijkheid, maar tegelijkertijd waren er niet zo veel regels..., er waren geen rigide regels dus..., ja geen rigide [regels]."

Noch in de bedrijven, noch in de scholen trouwens, vindt men de homogeniteit waar de instelling constant naar zoekt. Dit constant onvervulde verlangen om de samenleving in homogene stukken te 'knippen', is door de dominante schoolvorm ingeprent en genormaliseerde kennis toedienen aan een homogeen genormaliseerde groep, lijkt ook buiten

de school te bestaan. Men gaat er te gemakkelijk uit van een enkele (en valse) gedachte met betrekking tot instituties en de relatie tussen mensen en instituties. De geschoolde samenleving houdt er een brede fantasie op na veralgemeende normalisatie en homogeniteit te kunnen bereiken, wat niet het geval is. Geobsedeerd door het onbereikbare, is ze blind voor de complementaire diversiteit in volle zicht.

De school van de Voz do Operário da Ajuda wordt in de memoires voorgesteld als een niet isomorfe plaats waar les wordt gegeven, maar als een plaats iedereen kan leren. En daarom valt het hen dan weer gemakkelijker zich te verhouden tot de wereld om hen heen en zichzelf te verankeren in het leven. Zoals Rita Silves vermeldt, als ze het heeft over naar een andere school gaan,

> "Ik herinner me de 5e klas: ik had een veel groter besef van de wereld dan de meeste andere mensen — ik wist wat er gaande was in de rest van de wereld, en collega's hadden veel moeite om dat uit te zoeken: voor hen was het ik-thuisschool ; het was gewoon dat, hun wereld. Onze wereld was groter. Ik herinner me dat ik met Sara en Margarida sprak, over de moeilijkheden in Afrika en de bezorgdheid met de kinderen in Afrika, iets wat anderen absurd vonden. Ik was gewoon om te gaan met mensen voor wie dit het essentiële was, datgene wat het verschil maakte. En het was in Voz dat we het leerden.

Zoals gezegd, Francisco Neto, op zoek naar wat hij wil doen wanneer hij in het hoger onderwijs terechtkomt, vindt de onpersoonlijke vorm van werk vreemd en:

> "hier komt die energie in me op die we ook hadden in de Voz do Operário, van tussenbeide komen, van burgerplicht, van dingen ten goede willen veranderen, en dan, gedurende twee jaa in de faculteit wetenschappen, was ik geen voorzitter, maar ik investerende veel in de studentenvakbond, en veel in studentendemonstraties; mensen overtuigen om naar demonstraties te gaan, om de wereld te veranderen (lacht) en ik herinner me dat ik hier erg gepassioneerd over was, de kwestie om mensen dingen te laten veranderen."

Tegenwoordig is hij onderwijzer en zegt: *"Ik kwam tot de conclusie dat mijn energie veel beter besteed kon worden aan het werken met kinderen in de basisschool, om de wereld te veranderen weliswaar met minder mensen in één keer."*

Het willen veranderen komt herhaaldelijk terug. Fernanda Queirós, Sheila Castro, Selma Belo en Tomás Prata onthullen ook hun wegen, met bedenkingen over de organisatie van hun werk en andere aspecten van dat werk. Het vergemakkelijkt hun studie- en werkkeuzes en de verantwoordelijkheden die ze op zich nemen, waar ze ook werken. Het werk dat zowel in documenten als in de memoires van de mensen aanwezig is, is zeker niet voor iedereen hetzelfde werk, behalve wanneer het over enkele vaste routines gaat die iedereen bij toerbeurt aanpakt.

Hier gekomen probeerde ik te begrijpen hoe de Voz de Operário da Ajuda aanwezig bleef en hoe ze in de documentatie beschreven wordt, hoe de particuliere schoolvorm wordt geïnterpreteerd. Meer dan een voorstel om door te stromen naar de volgende school als de volgende etappe voor Lasalle of Démia, is er een bekommernis om leerinhoud te creëren. Deze leerinhouden hebben betrekking op de interpretatie van de wereld, waarin de andere

school, die van de normatieve ‘grammatica’ voor alle kinderen opduikt zelfs voor degenen die in de Voz do Operário van Ajuda zaten. Sommigen zijn van mening dat Voz do Operário da Ajuda hun relatie met de andere school bemoeilijkte. Over het algemeen wordt echter aangenomen dat de benadering van het ontstaan van welzijn en de toe-eigening van ruimte de "pedagogische" socialisatie, de interpretatie van de wereld en de leesbaarheid ervan vergemakkelijkte.

Het leren van velen met velen

Hoe komt de organisatorische intentie van het werk van de leerlingen tot uiting? In hoeverre komt dit voor in de herinneringen van de oud-leerlingen? Hoe draagt dit bij aan de discussie over de schoolvorm?
Een bijzonderheid met betrekking tot de hier bestudeerde schoolvorm is dat, in plaats van dat in de klas **veel studenten worden onderwezen alsof ze één zijn,** zoals vaak gezegd wordt door Barroso (2004, p. 53), velen met velen leren waarbij er geen voortdurende één-op-veel instructie is. Vanzelfsprekend zijn er momenten voor de onderwijzers, daar getuigen de gespreksmomenten met interactie en systematisering van. Er wordt vooral collectief gewerkt, vaak in kleine groepen. Iedereen, oud-leerlingen en onderwijzeressen getuigen van betekenisvolle werkmomenten waarbij ze betrokken geweest zijn, iets wat ook zichtbaar wordt bij de de analyse van de documenten.

Ik bekijk de werksituaties doorheen *Werken in groepjes*. Organisatievarianten worden geanalyseerd in *De opties van de onderwijzers* en *Model en methodes*. Het gaat vooral om keuzemogelijkheden en algemene interpretaties van de relatie met het werk. Eventuele bijbehorende didactische middelen komen later aan bod.

Werken in groepjes

Onder deze titel heb ik de informatie gegroepeerd die wordt aangeduid met de sleutelwoorden *groepsactiviteiten, collectief werk, groepswerk, werk in de klas* en *huiswerk*.

Op school wordt er werk geleverd zowel in de klas, op de speelplaats als in de kelder, vooral wanneer de groep individuele opdrachten uitwerken of in paren en kleine groepen bezig zijn die, zoals we later zullen zien, zich laten leiden door hun gezamenlijke planning aangevuld met een individuele planning. Wanneer het werk over collectief werk binnen het schoolgebouw gaat, vindt dit gewoonlijk plaats in een van de klassen waar de hele groep samenkomt. Gewoonlijk bepaalt het soort collectief werk dat de plaats waar dit doorgaat.

Werk "*sur le chantier*” (Oury).

Zodra de foto's en gefilmde momenten in de klas bekeken worden, is het duidelijk dat een aanzienlijk deel van de beschikbare tijd iedereen gewoon met eigen werk en projecten bezig is. Er is altijd wel altijd een soort sociaal engagement met de groep, zoals we later zullen zien[62]. Het collectief zorgt ervoor dat allen over tijd, materiaal en ruimte beschikken om het beloofde werk af te leveren.

In de T6-klas zijn zo er bijna 80 boekjes geschreven of gedicteerd aan de onderwijzer tijdens

dat eerste leerjaar, wanneer de kinderen leren lezen en schrijven. Het zijn grotendeels verzonnen verhalen met titels als "*De gekke kat* " (Inês), "*Rita en de muis* " (Rita), "*De zorgzame beertjes*" (Catarina en Tânia), "*De schildpadden gaan naar het vasteland* " (João Paulo), "*De ingebeelde kabeljauw* " (Ricardo), "*De ouders en kinderen met hele snelle auto's*" (Vítor).

In de T3-klasse werd de pers nog veelvuldig gebruikt, dus waren er teksten zoals die van Pedro die verslag doet van een reis naar Moimenta da Beira. Die van Rita vertelt over haar ervaringen in het ziekenhuis. Paulo, nog niet ontgroeid aan de genormaliseerde opstelletjes van de vorige school schrijft "*De winter*". Het is in deze klas dat er ook productieve ateliers zijn, zoals die bij de Institutionele Pedagogie vaak voorkwamen, die ook berekening van de productiekosten inhouden, waardoor gemaakte kunnen verkocht worden op basis van het gebruikte materiaal om daarop met het verdiende geld nieuwe grondstoffen te kopen. Zoals we zullen zien, vond die verkoop voornamelijk plaats tijdens het Magustofeest en op het einde van het schooljaar. De klas toont het gedane werk, zoals Vítor Abreu herinnert:

> "Wat betreft de dingen aan de muur, lem… ach…, het waren allemaal werken die we op school maakten, ik herinner me dat hier erg mee bezig waren, het waren onze kunstwerken, schilderijen, uitsnijdingen, we maakten zelf karton [om op te drukken]. Ik denk dat er ook dingen van klei waren. We werkten soms met klei, en dat we boetseerden we wat objecten, hmm, meer…"

Veel van dat soort artistieke activiteiten kon op gelijk welk moment van de dag, waarbij elkeen zowel individueel of in kleine groepjes kon werken en afwisselen met het trainen van vaardigheden of het studeren voor een project. Onderwijzeres Julieta Lopes zegt hierover:

> "Naast de saaie werkbladen, die ze tijdens hun [individueel] plan wel moesten maken, hadden ze nog andere bezigheden: schilderen, een wandtapijt maken, kleien, dat was het, die dingen…"

Er werd geïnvesteerd het maken van dingen, en zoals Sheila Castro zegt:

> "Er was iets dat met onze theaters te maken had, ik probeerde te tekenen, dingen te maken… eerst was ik beetje bang om daarmee te werken en toen ik wel wilde was er geen tijd meer.

Ze spreekt over een atelier pyrografie. Dat is iets dat veel tijd in beslag neemt zoals die tekening in hout gebrand en beetje bij beetje is gemaakt door een leerling van klas T3. Naast schilderijen en dat soort werkjes die te koop aangeboden worden tijdens het Magusto feest, zijn er ook objecten van klei. Van een van de klassen zien van 1988 zien we een foto van een schap onder een van de ramen, met kleiwerk klaar om te worden geverfd, wat zal gebeuren op zo'n moment dat Clarisse Rosa, sprekende over de periode voor 1989, probeert te identificeren:

> "… wat tegenwoordig autonoom werk wordt genoemd, ik weet niet meer precies hoe het heette, wij noemden het tijd voor eigen plan destijds, niet, ik geloof niet dat het zo heette."

De klas is verdeeld in verschillende werkruimtes die deze tijd van autonoom werk vergemakkelijken. In de hier genoemde klas T2 is reeds in 1988 de computer werkhoek te zien met ook een centrale werkruimte. Er zijn videobeelden van de klassen T5 en T6 die zich

samen organiseerden in twee aanpalende lokalen die ze tot hun beschikking hebben. Er kunnen kleine groepjes in werken, sommigen zijn een studieplan aan het maken, anderen bespreken een tekst en weer anderen zitten voor de computer om een tekst te schrijven. Het is duidelijk dat de kinderen aan hun eigen taken werken terwijl de twee onderwijzers aandacht schenken aan wie daar nood aan heeft. Als een van de kinderen ondersteuning zoekt, roept hij de leraar bij naam. Wie een taak af heeft, registreert dat op een blad in een dossier.

Die individuele hulp van de onderwijzeres, zegt Clarisse Rosa, was niet altijd gemakkelijk:

> "Ik herinner me het beheer van die momenten heel goed, want het waren momenten [waarin] ik het gevoel kreeg dat ik moeite had om iedereen te bereiken, want toen waren er ook wat [kinderen met leer-] problemen."

Het gediversifieerde, georganiseerde, individuele of groepswerk, met de onderwijzer of met een collega als tutor, wordt door velen herinnerd als een groepsactiviteit. Als ze het heeft over wat zij als schoolwerk beschouwt, zegt Irene Querido,: *"Ik heb heel concrete beelden van wiskunde en onze oefeningen en schriften en onze boeken, en ... activiteiten op de computer, ik herinner me ook groepsactiviteiten"*

Carla Gouveia ziet ook meer intentionaliteit bij de leraar als het gaat om wiskunde:

> "Af en toe, misschien om iets op te lossen, verdeeld: Nou, jij, deze tafel doet het zo ... nee, het was met jou dat we tijdens het wiskundewerk zo bezig waren, het was om problemen op te lossen, dingen te ontdekken… En toen was het Tiago Barata die er altijd achter kwam (lacht)."

Milene Neves zegt het duidelijk: *“we werkten altijd in groepjes, we zaten nooit op die traditionele manier tegenover de leraar, en dat is me ook bijgebleven…”*

En de manier om te gaan zitten, om de groepen te vormen, hing van verschillende dingen af, in de woorden van Milene Afonso: *“[om] collega's te helpen, ik denk dat we daar zelfs een criterium voor hadden. Alles over het helpen van klasgenoten. Als ik me niet vergis. Juist. Daarom bijvoorbeeld een collega bij een bepaalde moeilijkheid helpen.”*

Als het ging om onderzoek met betrekking tot milieustudie, werd de keuze van de groep ook meer aan de kinderen overgelaten dan aan de volwassenen. Judite Pinheiro zegt:

> “Ik herinner me een werk in de duinen. Ik voor mij vond dat geweldig, omdat er een enorm model werd gemaakt en we alles konden doen, het was echt waar in mijn hoofd: de heide, en het zand, en in wezen het onderzoekswerk aan de duinen, de structuur van de duinen, de hoogte, en nog een paar dingen, die dingen over de duinen, al die dingen over de duinen. Ik weet niet meer waarom de duinen. Ik herinner me alleen dat het over de duinen was.

Julieta Lopes zegt dat de voor de milieustudie onder de vorm van projecten *“nooit een plan had. Er gebeurde wat en dan zag je het [werk]. Altijd in groep. Er was een grote gemeenschappelijke stam, ze bespraken dat deel dat kon worden onderverdeeld, en elke groep koos waar ze heen wilden.”*

De T3-klas is op dezelfde manier georganiseerd voor het werk met de Belgische klas die de klasgenoten gingen ontmoeten. Kinderen en volwassenen maken een overzicht van mogelijke

activiteiten die op een of andere manier verbonden zijn aan de ontmoeting van de twee klassen en aan de tentoonstelling die ze plannen voor de de hele Belgische schoolgemeenschap op de laatste dag van de Portugezen ginds. Daarna organiseren de kleine groepjes zich, waarbij de beide klassen zich vermengen. In de video-opname zien we een Portugees meisje werken met Belgische kinderen maar ook enkele Portugese jongens die onder elkaar een muziekworkshop organiseren.

Op andere momenten zorgt het gemeenschappelijk maken van de bevindingen voor een meer diepgaande discussie over een te bespreken situatie zowel wat betreft wiskunde als taal. Van de klassen T5 en T6 is er een gefilmd gesprek over de zijden van vaste lichamen. In een andere film is Dora Agostinho met een klas aan het werken in verband met de gelijkwaardigheid van breuken. Momenten van discussie in een kleine groep worden afgewisseld met momenten van gesprek in grote groep, waarbij er ook informatie wordt uitgewisseld en hypothesen worden vergeleken. Klas T7 zit in 1995 in het eerste leerjaar. De kinderen ontdekken elementen van de schrijfcode met Julieta Lopes. Ze maken verhalen en vertellen ze opnieuw. Zo zien we Melissa Lousada[63] met twee collega's drie zinnen van een verhaal ordenen, om ze hardop voor te lezen aan de andere kinderen van de klas. De onderwijzeres controleert met enkele kinderen of de gegeven volgorde overeenkomt met het oorspronkelijk bedacht verhaal. De reeks verzonnen verhalen of de klasnieuwtjes dienden ook als basis voor de publicatie van collecties Klaskranten en, vermoedelijk vanaf 1992, Schoolkranten. Van de T3-klas vond ik in mijn persoonlijke nalatenschap een verzameling klaskranten met de titel "Os catraios". Nummer 1 presenteert 5 teksten, waarvan er 2 geïllustreerd zijn. Alle teksten zijn gedrukt met de schoolpers en komen van 5 verschillende auteurs. In nummer 2 staan 6 teksten van 5 verschillende auteurs. Twee teksten zijn geïllustreerd. Er zijn 5 informatieve teksten over kleine dagelijkse gebeurtenissen. De zesde tekst lijkt wel op een klassiek opstel. Nummer 3 heeft weerom zes teksten, weeral allemaal gedrukt op de schoolpers en ze zijn van zes verschillende auteurs. Nummer 4 heeft nog eens 6 teksten van zes verschillende auteurs nogmaals gedrukt op de schoolpers. Nr. 5 heeft een nieuw formaat en ging over van een verticale A5 naar een horizontale A5. Nu wisselt de krant af. Sommige teksten zijn met de drukpers gemaakt terwijl andere met de computer zijn afgedrukt. De krant is minder verzorgd en er staan 7 teksten in van 7 verschillende auteurs. Nummers 1 en 2 van de krant " Os catraios – 4º ano " maken het geheel volledig. Elk van die nummers heeft nu 7 teksten, tweemaal van 7 verschillende auteurs. Terwijl de eerste van die nummers terug het verticale A5-formaat toont met daarin drie computergedrukte teksten, heeft het tweede weerom een horizontale A5-formaat waarbij het ook een op de limograaf vermenigvuldigde tekst bevat.

Samen werken en overleggen

Veel documenten tonen momenten van collectief werk en collectief overleg om de kinderen te steunen in hun leerproces. In mijn persoonlijk archief vond ik een reeks wiskundeproblemen voor de kinderen van de T7-klas, toen 5 of 6 jaar oud. De probleemsituaties baseren zich op gebeurtenissen in de klas: de weg van school naar het postkantoor op een plan terugvinden, de stappen om een brief te sturen naar correspondenten, de analyse van logische verklaringen zijn er voorbeelden van. Andere samen besproken situaties hebben te maken met de analyse van de tabel met de

aanwezigheden van de maand of de organisatie van de werkteams voor het jaarlijkse Magusto-feest. Wanneer iemand snoep meebrengt om het onder de collega's te verdelen, ontdekken de kinderen dat ze de eenheid moeten onderverdelen om een rechtvaardige distributie te bekomen. Dergelijke ontdekkingen geven vaak de essentie van het probleem waarbij de situatie eventueel wordt vereenvoudigd:

> *“10.12.91.*
> *We hebben 2 snoepjes voor 4 kinderen. We hebben de snoepjes in tweeën gedeeld.* [op de poster staat een tekening van twee snoepjes, elk met een diagonale lijn eroverheen]
> *We zeggen:*
> *– Elkeen krijgt een half snoepje;*
> *– Elkeen jongen krijgt een stukje snoepje;*
> *– Elk snoepje wordt in 2 gesneden;*
> *– Elkeen krijgt één van de twee delen.*
> *We schrijven*
> *– Elkeen krijgt ½ snoepje.*
> (resultaat van het gesprek rond het probleem van maandag, 2.12.91)”

Op dezelfde manier wordt een ander stuk informatie uit een collectieve discussie gebruikt. Een staafdiagram geeft aan hoe het zit met de melktanden in de klas:

> *“06.02.1992*
> *Reeds uitgevallen melktanden*
> [De poster heeft een grafiek met de naam van elk van de kinderen van de klas en van iedereen het aantal reeds uitgevallen tanden, variërend van 0 voor Catarina tot 6 voor Rita en Tânia. Naast de grafiek lezen we :]
> *Onze vragen.*
> *1. Tânia verloor hoeveel meer tanden dan Vítor?*
> *1. Hoeveel tanden vielen er in totaal uit (in onze klas)?*
> *1. Wie heeft reeds het meeste tanden verloren?*
> *1. Bij hoeveel kinderen vielen de minste tanden uit?*
> *1. En hoeveel tanden waren dat?”*

Sommige foto’s en video’s tonen geplande werkmomenten met als doel een wiskundig concept vast te stellen. Een verslag over de ontdekking van vierkanten en rechthoeken op het geoplan, waarbij de figuren beschreven zijn in functie van het aantal spijkers binnen het elastiekje en het aantal spijkers dat het elastiekje raakt, suggereert een gesprek over hoe deze geometrische figuren op een vlak te tonen. Een tabel met rijen geplante wortels in functie van een aantal konijnen die de wortelen onder elkaar verdelen, bereidt het concept van vermenigvuldiging als een continue som van gelijke percelen voor. Veel van deze vaststellingen krijgen een getekende samenvatting aan de muur van de klas naast ondersteunend materiaal voor collectief en individueel werk dat ook gebaseerd is op collectieve gesprekken. Dat is het geval voor de uitleg over het gebruik van de cuisenaire-staafjes, Papy’s minicomputer of het gebruik van Venn-diagrammen.

Over gezamenlijke werk met de de T3 en T4-klas bestaat er een draft voor een artikel over wedstrijden in hoofdrekenen in verband met de tafels van vermenigvuldiging. Er zijn

voorbeelden van het soort uitdagingen door de leraren gelanceerd. Over die rekenmomenten zegt Clarisse Rosa:

> "Ik denk dat de wedstrijd rond de tafels van vermenigvuldiging iets was dat vijf tot tien minuten duurde, na de dagbalans, en ik denk dat dit hielp — ik weet niet meer hoe het was, welke naam [ze aan dat moment gaven] — maar ze namen het serieus. "

Dergelijke problemen bespreken worden afgewisseld met andere collectieve discussies en met individueel werk. Dat zien we in de T3-klas gebeuren die probeert te begrijpen wat de snelheid van een object op wielen doet variëren op een hellend vlak. In klas T7 zien we de verdeling in ongelijke delen van het getal 15 wanneer de kinderen en de leraar besloten appels aan te bieden aan sommige kinderen van de klas.

Net als voor wiskunde zijn er ook voorbeelden van collectief werk op het gebied van taal. De vele opgetekende verhalen, de collectieve teksten en verhaalboekjes van de klassen zijn evidenties van de collectieve schrijfroutines waarover ik het later zal hebben[64]. Bij de startfase van het lees- en schrijfproces wordt wat de kinderen zelf vertellen samen geanalyseerd om zo lettergrepen en letters te ontdekken. Van een groep van Dora Agostinho volgen we de collectieve verbetering van een tekst door twee klasgenoten geschreven. De kinderen herlezen de tekst en er volgt een kort moment waarin spellingtwijfels worden weggenomen. Daarop geeft iedereen die dat wil ideeën bij het bespreken en eventueel reorganiseren van de tekst om de inhoud duidelijker te maken. Maar er zijn situaties waarin de productie op zich een collectieve activiteit is. In de beeldcollectie van de T3-klas schrijft op een zeker ogenblik iedereen in kleine groepjes aan het script een theater door de klas bedacht. Het stuk werd ondermeer opgevoerd in de school van de correspondenten waarbij enkele fragmenten van de voorstelling bewaard zijn gebleven. Over dit stuk zegt Selma Belo:

> “Ik herinner me dat we een toneelstuk hadden, geregisseerd door de onderwijzer, dat was... het ging over de natuur, er waren ook liedjes van Zeca Afonso, vogels, ik heb een vaag idee. Ik speelde voor boom (lacht), dus zo deed ik mee.”

Theater was een vaak terugkerende activiteit in die klas, waarvan zegt Sheila Castro:

> "Euh, ik herinner me dat we veel zongen, en we deden theater, we deden een reeks andere activiteiten, waardoor we verschillende dingen leerden, ..."

Enkele van de gefilmde beelden laten zien dat de liedjes niet altijd te maken hebben met een specifiek werk, maar dat er, zoals op veel particuliere en gesubsidieerde scholen aan het einde van het schooljaar rituelen zijn waarbij er een voorstelling wordt gehouden voor vaders en moeders. In de Voz do Operário da Ajuda ging dit door op het schoolplein, waarbij alle kinderen vanaf de kleuterschool betrokken waren. De voorbereiding ervan hield op zich andere collectieve momenten. We zien op een foto uit 1993 de klassen T5 en T6, samen met de jongere collega's op de speelplaats onder de grote vijgenboom zitten met een papier (een script?) in de hand in het gezelschap van een van de onderwijzeressen.

De systematische registratie van “*nieuwtjes*” wat later “*de praatronde*” wordt genoemd is een ritueel aan het begin van de dag. Die registratie helpt om te begrijpen hoe het mogelijk is veel van de leeractiviteiten te ankeren op de van interesse en de ontwikkeling van elk van de kinderen. Op dit beginmoment van de dag is er wie een tekst voorleest, is er wie iets voorstelt

of is er wie gewoon iets te vertellen heeft. Dit vast voorstel moment maakt het mogelijk om later op onderwerpen terug te komen. Zoals we kunnen zien op een gefilmd moment uit de T5 en T6 klassen volgt na dat moment van voorstellingen een korte planning van de dag waarin het werk samen wordt georganiseerd.
Er wordt bepaald welk deel van de dag voorbehouden is voor door de onderwijzer geleid collectief werk en hoeveel er tijd beschikbaar is voor autonoom werk waarbij iedereen of elke kleine groep verantwoordelijk is voor wat iedereen doet. De collectieve werkmomenten onder leiding van de onderwijzer worden in sommige memoires beschouwd als iets anders dan 'lessen geven' of 'lessen volgen'.

Wanneer bijvoorbeeld een 6-jarige 's ochtends vertelt dat hij te laat op school kwam omdat de motor van de auto niet wilde starten omwille van gebrek aan water is er wie afvraagt of het niet “benzine" moet zijn in plaats van "water". De daarop volgende discussie leidt tot een simpel besluit: we zullen de motor van de auto van Pascal moeten bekijken om te begrijpen welke vloeistoffen een motor bevat. In sommige gevallen bepaalt de aanvankelijke verdeling van een projectwerk wanneer collectief en wanneer in deelgroepen moet worden gewerkt. Dit is het geval voor het onderzoek dat uit het kappen van de vijgenboom voortkomt en dat daarop zal leiden tot de planning van het kamp op het eiland Berlenga. Een gesprek met Julieta Lopes, waarover ze later zelf verslag doet, zal aanleiding geven tot een werk over de recente geschiedenis van het land, met de titel *Van slakken tot fascisme*. Sommige van die projectverslagen tonen, zoals we later zullen zien, ook collectieve werkmomenten, wanneer de klassen op buiten bezoek gaan, of wanneer de klas gasten ontvangt. De voorbereiding van de reis naar Leuven zal een activiteit met constante collectieve momenten zijn voor de T3-groep. Op kamp gebeurt hetzelfde: 24 samenzijn leidt tot langere collectieve momenten. De foto's van de klassen T1 en T2 in Montachique zijn daar een voorbeeld van.

Verschillende documenten tonen de noodzaak tot meer uitgebreide collectieve momenten onder leiding van volwassenen wanneer met LOGO-programmering wordt gestart. De opname van deze programmeertaal in het curriculum van de eerste cyclus zorgde heel zeker voor een zeer interessante benadering van de geometrie en de getallenleer. Met de microwerelden die Seymour Papert (1980) suggereert kan men sneller een basisconceptualisering opzetten en er dieper in doorgaan dan enkel met het geoplan en de cuisenaire staafjes. Maar er zijn intensieve instructiemomenten nodig en dat is enkel mogelijk als het onderzochte van een grote betekenis is voor de betrokken kinderen en volwassenen.

Carla Garcia[65] geeft de volgende lezing van collectief werk in het algemeen:

> "...het is grappig hoe ik weet dat een deel van het werk met die activiteiten bedoeld was om iets uit te leggen, nietwaar, het was niet enkel om iets te doen..."

Deze verklaring sluit aan bij de genoemde sociaal compromis[66]. Dit compromis omvat alles wat je doet ook aan de groep uit te leggen. Over het algemeen zijn die voorstellings- en gespreksmomenten rijke leermomenten waarin de groep kan conceptualiseren of competentie verwerven in delen van het officiële curriculum waaraan de school is onderworpen. Clarisse Rosa vermeldt dat:

> “er was deze bezorgdheid en op dat moment [organiseerde] ik hen een milieustudie notitieboekje. In dit notitieboekje dat zo eigenlijk hun milieustudie handboek werd,

> kwam na elk aan de klas gepresenteerd werk, een overzicht van de belangrijkste punten van dat werk. Vervolgens kon iedereen hier nog meer schrijven dan wat samen was afgesproken [… over] wat iedereen met dat werk had geleerd ".

Jorge Carvalho legt in verband met de planning van de dag de nadruk op het opgedragen werk tijdens collectieve momenten:

> “We hadden opdrachten die de onderwijzeres gaf. Ik herinner me dat er opdrachten waren tot de pauze van elf uur. Dan, om elf uur, hielden we een korte pauze, dan kwamen we terug en konden we nog wat werken en [daarop] lunchen in de klas zelf.”

Julieta Lopes spreekt over die opdrachten:

> “Ze maakten veel gebruik van de kelder, de ruimte was erg open en ik eiste maar één ding van ze: 'jij gaat dit doen, hoe je het voor elkaar krijgt, waar en wanneer [je dat doet], dat is aan jou.' Soms waren ze in de pauze en ook aan het werk.”

Niet zelden lijkt in de documentatie een zekere nadruk te liggen op het feit dat de ruimte-tijd op school een ruimte-tijd voor actief werk is en niet voor luisterwerk. Er zijn momenten waarop kinderen met deze eis worden geconfronteerd, vooral bij het plannen. Wanneer de T5- en T6-klassen zich zo organiseren om een studie over de stad Lissabon te beginnen, dringt Julieta Lopes bij Tomás Duarte aan om duidelijk te zijn wat hij effectief gaat doen. Geconfronteerd met zijn constante verandering van gedachten, vraagt ze uiteindelijk: *“Oh, Tomás, wil je werken of wil je gewoon meelopen naar waar de anderen gaan?*”.

En thuis?

Eerder is al vermeld dat het niet gebruikelijk was werk mee naar huis te nemen. Met de werkgewoonten in de klas, waar kinderen niet alleen naar volwassenen luisteren, maar hen vooral wordt gevraagd om te produceren en er zelf een evaluatie van te maken, leek huiswerk overbodig. Francisco Neto vertelt hoe hij zijn leven vergeleek met het leven van zijn buurtvrienden:

> “Zij hadden allemaal veel huiswerk, wat erg saai was. Ik herinner me dat ze daar veel last van hadden en dat ze het probeerden te ontwijken, maar daar gingen ze heel verdrietig naar huis, onderbraken ze ons spel, omdat ze schooldingen moesten doen. Ik weet nog dat ik wist dat ze achteraf vaak werden gestraft [als ze iets niet deden].”

Slechts drie van de vierentwintig geïnterviewden praten over al dan niet huiswerk. Het zijn drie oud-leerlingen, aangezien geen van de onderwijzeressen het onderwerp aansnijdt. Voor Francisco Neto is het 'saai' om thuis schooldingen te moeten doen en zelfs het risico lopen gestraft te worden voor slecht of niet gedaan werk. Voor Milene Afonso was het huiswerk op zich een soort 'straf', wanneer ze op het einde van de week wat het identificeert als het minimumplan niet af had:

> “Ik had zelden huiswerk, kom op, een of twee keer nam ik wat huiswerk om te doen, omdat ik mijn individuele plan van de week niet had volbracht, het minimumplan (...) We bespraken dat op vrijdag. Vrijdag moest ik dan soms fiches meenemen om thuis te doen, maar dat gebeurde niet vaak, nee.”

Maar het is ook Milene Afonso die nadenkt over de aan kinderen gegeven autonomie waarbij sommigen, waaronder zijzelf, het noodzakelijke trainingswerk dreigden te verwaarlozen:

> "het zou niet zo moeten of kunnen zijn, hè, ons zo autonoom achter te laten. Ik denk dat dit op sommige niveaus heel positief voor ons was, maar op andere was het zo schadelijk, nou, als er een schaal voor was, weet ik niet precies wat meer telt ... "

Milene Neves heeft geen uitsluitsel over het onderwerp en ervaart een ietwat bizarre consequentie van het niet hebben van huiswerk:

> "Ik herinner me dat ik geen huiswerk had, ik voelde dat ook als een enorm tekort, (...) ik weet het niet, aan de ene kant had het geen grote invloed. Maar toen ik aan de school [tweede cyclus] begon, wilde ik persé wel huiswerk gaan maken (lacht), in tegenstelling tot al mijn klasgenoten. Ik was de beste leerling, die 'nerd' die zijn werk altijd onberispelijk wilde doen."

Aan de andere kant vermeldt ze van het 4e leerjaar:

> "Ik herinner me dat Clarisse de dingen een beetje begeleidde en zei 'je moet je nu voorbereiden, laten we huiswerk maken'. Ik herinner me dat ze TPC [Trabalho Para Casa] op het bord schreef en vroeg 'weet je wat dit is?' en wij: 'Nee' (lacht) en dat herinner ik me, het was *fantastisch*, prachtig, we waren allemaal gelukkig, denk ik…"

Anderzijds zijn er specifieke situaties waarin het weekend mee wordt opgenomen in sommige werkroutines. Tijdens een raadsvergadering[67] met de klassen T5 en T6 kondigt Julieta Lopes aan dat er op maandag een extra leessessie van vrije teksten zal zijn ter vervanging van een les lichamelijke opvoeding om dit specifieke werkmoment te laten zien aan enkele studenten op bezoek in de klas. Ze vraagt aan wie teksten wil voorlezen om die in het weekend te schrijven. Ondertussen lijkt klas T5 lijkt een werkroutine te hebben aangenomen in verband met een handboek met wiskunde oefeningen. Wie van het handboek gebruik maakt doet dat gewoonlijk thuis. Het handboek dient meer als faciliteit voor wie graag dingen thuis doet.

In een andere klas zegt Julieta Lopes: *"Niemand hoeft thuis te werken, de leerlingen moeten hier [op school] werken"* om een discussie op gang te brengen over hoe de correctie aan te pakken van wat buiten de klas wordt gedaan.

Het is duidelijk dat er rond het huiswerk geen consensus bestaat onder oud-leerlingen of oud-onderwijzers.
In feite bestaan er zelfs op methodologisch vlak verschillen tussen onderwijzers zoals we hieronder zullen zien.

De opties van de onderwijzers

Zoals we al hebben gezien, probeert de Voz do Operário da Ajuda een cultuur van intellectuele arbeid en handenarbeid uit te bouwen. Aangezien de school op zich geen onderwijscomplex van Pistrak is, noch een productie coöperatieve, bestaat in sommige klassen de zorg om het klassenbudget aan iedereen bekend te maken, in andere niet. In de klassen T3 en T7, waar ik onderwijzer was, is er een formulier om de productie prijs te helpen berekenen van de voorwerpen die uit *ateliers* komen, de zogenaamde "*productieve ateliers"*. Het formulier is zelfs opgenomen in de brochure *"Onze school"*, maar het gebruik

ervan wordt door geen van de geïnterviewde onderwijzeressen genoemd. Maar van de groep onderwijzers en de kleuterleidster die in het jaar waarin de brochure is gemaakt daar op school werkten en op de binnenflap vermeld staan viel niemand binnen de criteria om te interviewen. De brochure kwam tot stand het jaar na het vertrek van Clarisse Rosa en een jaar voordat Dora Agostinho de school vervoegde. Dat was ook op het ogenblik dat Julieta Lopes voor de tweede keer in Guinee was en ik heb zoals gezegd voor dit academisch werk mijn eigen memoires niet geschreven.

Ook de aan de correspondentie tussen scholen hechten de verschillende onderwijzers niet hetzelfde belang. Terwijl de klas van Clarisse Rosa en de klassen waarmee ik werkte niet alleen een actieve correspondentie onderhielden met andere klassen, binnen of buiten het land, maar het ook regelden om elkaar effectief te ontmoeten en, waar mogelijk, bij hun correspondenten thuis te logeren, zwijgen de geïnterviewden van de andere klassen over dit type uitwisseling. Men kan verschillende lezingen geven over de schoolse institutionalisering van de correspondentie. Maar het is een middel om te communiceren en anderen te leren kennen. Carla Garcia zegt:

> "Ik heb echt genoten van alles wat ik deed bij Voz do Operário. Er was hier echter iets waarbij [mijn broer] meer bevoorrecht was dan ik, omdat hij naar België was gegaan. Ik had dat ding, die lessen van Pascal, zo was het! Ik had dat beeld en ik dacht dat ik echt benadeeld was door niet bij Pascal [in de klas] te zijn.

Kampen of meerdaagse buitenactiviteiten zijn iets wat wel alle klassen hebben ervaren. Er lijkt wel evolutie te zijn geweest, in die zin dat aanvankelijk alleen de klassen van het 3e en 4e leerjaar kampeerden volgens Francisco Neto, maar gaandeweg kwamen daar meer klassen bij. De buitenactiviteit in Portel in het schooljaar 1990-1991 behelsde enkele de klassen van het 3e en 4e leerjaar, maar het kamp in Montachique in het schooljaar 1986-1987 ging volgens Clarisse Rosa door met de klassen van het 2e, 3e en 4e leerjaar.

Op het kamp op het *Ilha da Berlenga* in het schooljaar 1992-1993 waren er ook kinderen van het 7 en 8 jaar, begeleid door Julieta Lopes en de correspondentie groep van de Voz do Operário da Graça volgens de informatie van een voormalige oud-leerlinge uit die klas die werd geïnterviewd. Het kamp heeft twee redenen: ten eerste was er de betrokkenheid van de T5-klas bij milieukwesties waarover de onderwijzeres vertelde en wat te lezen staat in het album *"Na het kappen van de vijgenboom gebeurde er veel … "*. Julieta Lopes beweert dat het kamp een bewuste keuze was:

> "Omdat dat mijn keuze is, en omdat ik denk dat de school... Ik was nooit neutraal, dat kan ook niet: opleiden en lesgeven is een politieke daad. Voor mij zijn de kinderen niet, … niet zoals Fernando Pessoa, [zegt] «de beste ter wereld zijn de kinderen». Dat zijn ze niet. Ze kunnen gemeen zijn (lacht). Soms zijn ze heel gemeen."

Die observatie die doet denken aan wat Popkewitz (2011, p. 51 e.v.) het sociaal bestuur van kinderen noemt en Julieta Lopes vervolgt:

> "Dus dat was mijn optie, ik ben een links geaarde persoon, mijn optie was om links denkende mensen naar school te brengen. Mensen van links, en ook soms extreem links. Dat wilde ik niet persé, maar dat kwam omdat — en dan waren er de kinderen

> — er was wat werk, ik weet niet maar welk, waar Otelo[68] kwam naar voren; in die periode zat Otelo in de gevangenis. Dat hield me niet bepaald bezig, nou nee, ik had niets voor of tegen te zeggen, maar hij zat niet in mijn persoonlijke projecten. Maar een vriend van Otelo kwam naar de school, omdat de een van de kinderen zei dat hij een vriendin van Otelo kende en zo, en ik weet niet wat nog meer, en ze op school over hem te praten. Er kwam ook een PSD-meneer [Partido Social Democrático - liberale centrum-partij]: zijn zoon was hier leerlingen en zei: «Ah, mijn vader weet veel van die dingen af». En hij kwam dus ook praten. Dus ik ben niet sektarisch, maar de overgrote meerderheid van de mensen die ik zelf meebracht waren wel echt linkse mensen."

En die optie is wellicht de tweede reden voor het kamp op het Berlenga-eiland. Het wordt voorafgegaan door een drie-daags kamp in de duinen in de buurt van Peniche en een bezoek aan het fort wat dan weer aanleiding geeft tot een werk over politieke gevangenen vóór de Anjerrevolutie.

Vanaf het schooljaar 1993-1994 lijken met het Alvito-kamp de jongste kinderen van de school geleidelijke betrokkenheid mee te worden betrokken. Toen ik als vader deelnam aan het kamp van *Porto de Muge* in het schooljaar 1998-1999 waren alle klassen van de 1e cyclus er.

De themakeuzes en de opzet van grote milieustudie projecten hangen ook af van de onderwijzers en hun keuzes af.

Er zijn projecten die rechtstreeks gevolg zijn van het voorgeschreven curriculum en gebaseerd worden op de wijze waarop de onderwijzers een observatie van een kind of een lopend gesprek in verband brengt met ze willen behandelen. *"De weersveranderingen"* na een gesprek over de aantocht van de lente is de aanleiding voor een projectje waarbij het ontkiemen van bonen wordt gevolgd, is daar een voorbeeld van.

De albums als gevolg van een bezoek aan de correspondenten of van de kampen, zoals *"Alvito"*, tonen een andere optie. Hier gaat het over authentieke culturele werken[69], samengesteld door verschillende groepen en klasgroepen over wat ze allemaal observeerden buiten de school. Bij het lezen van het werk begrijpt men hier dat hoewel het officieel curriculum hierin deels verwerkt zit, het helemaal niet de aanleiding was voor het werk.

De bespreking van werkthema's met de kinderen geeft aanleiding tot andere informatie of onderzoeksprojecten. Dat wordt gemakkelijk geïllustreerd in de brochure *"A Nossa Escola"*, waarin over een onderzoekswerk over de geboorte van een tweeling wordt besproken, omdat de moeder van een van de kinderen zwanger is van een tweeling en een ander onderzoekswerk over tropische ziekten om meer te weten te komen over de tseetseevlieg. Het zijn werkstukjes die dateren van voor de publieke opkomst van het Internet.

Model en methodes

Soms zijn er zeer duidelijke methodologische opties die kunnen verschillen van onderwijzer tot onderwijzer, maar wel is het mogelijk te spreken over een model met coherente algemene methodologische richtlijnen in de Voz do Operário da Ajuda. Er zijn bepaalde werkvormen die overal terugkomen in de memoires en in de in de tijd bevroren herinneringen. Met

betrekking tot het klasbeheer zullen we in het tweede deel van dit hoofdstuk zien dat er wel duidelijk een een organisatorische samenhang bestaat. Ook voor de interactie met kennis en wetenschap stellen we een coherente benadering vast in het derde deel.

Eerst analyseer ik in wat de Voz do Operário da Ajuda zich onderscheidt binnen de schoolwereld, daarna probeer ik te begrijpen hoe verschillende onderwijzers geen uiteenlopende opties te nemen maar eerder hetzelfde model methodologisch verschillend kunnen interpreteren. De informatie om dit deeltje te ondersteunen komt voort uit wat ik groepeerde onder de twee sleutelwoorden *methode* en *methode met verschillende docenten.*

Model en methode in de schoolwereld binnen en buiten de VO van Ajuda

De uniciteit van de manier van schoolgaan in Voz do Operário blijkt ondermeer uit de vergelijking die oud-leerlingen maken met een hen andere bekende schoolvorm. Maar de ouders van de kinderen ingeschreven op de Ajuda-school beseften niet altijd gelijk dat de school een particuliere schoolvorm had. Jorge Carvalho zegt:

> “Het was een zeer eclectische school, er waren de buurtkinderen uit de volksbuurt Ajuda, en er waren degenen die buiten Ajuda woonden, maar waarvan de ouders om welke reden dan ook wilden ze dat hun kinderen daar school liepen, hetzij omwille van het educatieve project of om wat voor reden dan ook. In mijn geval kwam, ik kom uit de volksbuurt Ajuda, ik heb daar altijd gewoond, tot een jaar geleden woonde ik in hetzelfde huis waar ik ben geboren en altijd al woonde, in de *Travessa das Florindas* dat heel dicht bij de school ligt, ... "

Vaak werd het schoolwerk niet als zodanig herkend of was het onduidelijk voor degenen die dochters of zoons op school hadden hoe er gewerkt werd. Het was dus nodig te laten zien wat er werd gedaan. Clarisse Rosa legt uit:

> “Natuurlijk had ik ouders die me vroegen hoe ik werkte. Geschiedenis en aardrijkskunde, en ik weet niet wat, dit soort dingen ... [Ze spraken] over de aanpak van bepaalde inhouden; ze dachten en vroegen zich af of de kinderen door niet zo te werken niet meer zouden leren. Dit soort dingen, die we vervolgens met hen moesten demonteren doorheen het [tonen van het] werk dat we deden op gebied van milieustudie.”

Degenen die de Voz do Operário da Ajuda doorliepen, stellen dat de school die ze doorleefden en beleefden anders was dan de school die werd als natuurlijk werd ingeprent in de hoofden van mensen op enkele generaties tijd. Selma Belo[70] merkt op: *"Daar heb je het, het concept van leren was heel anders dan wat het nu is, en van wat het altijd is geweest”.* Ze maakt met die opmerking duidelijk wat de normatieve lezing van de “scholingsgrammatica' door Tyack en Tobin (1994) beschreven. Dat je de scholingsgrammatica ook als beschrijvend kunt zien komt tot uiting in wat Melissa Lousada[71] zegt over de interactie:

> “We hadden dus een methode die anders was dan op andere scholen. We wisten dat op andere scholen de kinderen daar allemaal zouden zitten, met hun gezicht naar het bord, kijkend naar de leraar. Er was hier een andere dynamiek: we werkten veel samen, we werkten allemaal met elkaar, het was een andere dynamiek, het was veel interessanter.”

Milene Neves[72] getuigt in dezelfde zin:

'Nou, wat herinner ik me? Ik herinner me, dit is nu ook een beetje ver weg, ik herinner me dat we anders waren dan alle andere scholen. (...) Er kwamen leerlingen over van openbare scholen, en ze wisten de dingen op een heel andere manier, heel anders dan wij. Toen begon ik in mijn hoofd een idee te op te bouwen over klassiek onderwijs (lacht) dat heel statisch was, omdat er veel werd geleerd, op een heel middeleeuwse manier, juist, dat ding van de meester en leerling, met een relatie tussen leraars en leerlingen veel meer asymmetrisch dan wat wij hadden, daarom ... "

Carla Gouveia[73] observeert de eenheid van die schoolvorm en concludeert:

“Dus tegelijkertijd waren we gevoeliger voor wat er in de samenleving gebeurde. Maar daar is het, zoals ik al eerder zei, ik denk dat die school meer links is dan rechts.”

Milene Afonso[74] denkt na over het interveniërend karakter van de school:

'Ik denk dat dit iets was dat, in zekere zin, ik zou ik niet zeggen, bijgebracht, maar wel op een bepaalde manier werd aangemoedigd op school. Ik denk ook, onvermijdelijk, door de invloed van onze ouders .”

De beleving van die particuliere schoolvorm wordt door de overgrote meerderheid van de getuigenissen als iets interessants ervaren. Zoals Sheila Castro zegt[75]:

“Ik denk dat andere mensen het voorrecht zouden moeten krijgen om hier ook van te genieten. [...] Het feit dat wij degenen zijn die dingen zoeken, eh, ... geeft een zekere charme, het feit dat [het werk] meer onderzoek is; Ik denk dat we met deze lesmethode kunnen observeren wie ons lesgeeft, nietwaar, dus we laten, we zoeken zelf, en daarom... stelt het ons in staat om veel meer deel te nemen en initiatief te nemen.”

De formatieve en beschrijvende evaluatie gericht op de persoon en de verwezenlijkte producten is een ander element waarop wordt gewezen. Irene Querido vermeldt:

“Het was helemaal niet de traditionele methode. Dat weet ik heel goed van mijn collega's. Toen ik in Voz do Operário zat, zeiden ze dat ze toetsen hadden die ze moesten bestuderen en dat ze cijfers hadden, en ik zat in de vijfde klas en wist niet eens wat een cijfer was. We hadden onze beoordelingen, maar een concreet cijfer dat we op de hoogte zijn, ik denk dat we dat soort cijfers niet hadden.

Onderwijzers passen schoolboeken en ondersteunende teksten aan, terwijl ze tegelijkertijd andere materialen bedenken of zoeken. Francisco Neto is radicaler dan de zijn voormalige onderwijzeressen:

'Ik wist dat alle anderen boeken hadden, ja, schoolboeken, en wij hadden geen schoolboeken. We hadden activiteitendossiers.” Hij vermeldt dat Julieta Lopes, op verzoek van buitenaf, zei: “«OK, laten we dit schoolboek geven». Maar ze knipte het hele boek uit en maakte er een dossier van.”

De bewering van Francisco Neto in verband met het gebruik van schoolboeken contrasterend wat sommige documenten over het gebruik van schoolboeken tonen. Enerzijds wordt er gediscussieerd over het gebruik van rekenboek *O quadrado mágico* en anderzijds is *O meu livro de leitura* van de Raiz Editora een hulphandboek voor de T6-klas gedurende het eerste

leerjaar.

Het adopteren van dat boek verhinderde geenszins het schrijven van verhalen en het rapporteren van gebeurtenissen die in dat jaar het eerste leesboek vormden, helemaal gemaakt op basis van wat de kinderen vertelden, om de kinderen te laten ervaren hoe schrijven niets anders is dan het tekenen van de spraak (Vygotsky, 2007b). Er is van die klas een rijke documentatie aan verhalen en nieuws. Dank zij de verhaaltjes uit de eerste schoolweek, heeft de hele T6-klas een eerste collectief boekje en een eerste individueel lees- en schrijfschrift. Tezelfdertijd duikt een eerste grafiek met woordenlijsten op. Dezelfde klas ontwikkelde spontane pogingen tot schrijven waarbij ze gaandeweg de schrijfcode ontdekt.

Milene Afonso herinnert zich vaag het leerproces:

> 'Ik veronderstel dat het een beetje van dat alles was, de hele klas behangen, dat wil zeggen illustreren met woorden met tekeningen. Euh, door ons gekozen woorden om uiteindelijk te bepalen, bijvoorbeeld ik weet het niet, we herinneren ons bijvoorbeeld ***bo***, en dan was ***bola*** [bal] het hoofdwoord (...) iemand tekende doorvoor dan een tekening, ik herinner me dat vaag."

Het samenbrengen van woorden en het splitsen ervan in lettergrepen geven aanleiding tot een veel gedane oefening waarbij van teksten en woorden terug worden samengesteld op een soort groot invoerbord waarover de klas beschikt: op een foto zien we naast dat bord met gleuven gemaakt met karton of met repen stof een reeks op karton geschreven woorden staan waarbij een tekst opnieuw kan worden samengesteld. Milene Afonso verwijst waarschijnlijk de woordenlijsten die een referentie woord als ondersteuning krijgen.

De prikkel om te schrijven is constant. De pogingen van kinderen zijn erg gewaardeerd en daardoor wordt een omgeving gecreëerd waarin het ontstaan van verhalen of reeksen van verhalen bijna onvermijdelijk is. Dit is wat er gebeurt met één van de kinderen van klas T3. Nadat de jongen begon te schrijven wordt een van zijn voorstellen de basis collectief werk met de naam *"Tomás e a familia das palavras"*. De geschreven producten ontdekken gaat gepaard met leessituaties waarin tal van regelmatigheden in de geschreven taal ontdekt worden. Over de wiskundige problemen die ook in de documentatie opduiken is er een praktijkrapport (Narciso en Paulus, 2006) beschikbaar.

Aan de muren van de klaslokalen hangt informatie die voortkomt uit collectieve gesprekken rond wat in de klas gebeurde. Ik vond tussen de documentatie voorbeelden hiervan met betrekking tot milieustudie, taal en wiskunde. De brochure *"Onze school"* vertelt over het collectieve beheer van tijd en ruimte op de school, alvorens enkele werkprocessen en enkele producten te bespreken die verwijzen naar dezelfde drie kennisgebieden, en zo een werkmodel documenteert dat samenwerkend leren waardeert, geleid door het team onderwijzers en vaak bijgestaan door de leerlingen.

De lancering van de brochure ging gepaard met een tentoonstelling die werd toegelicht door de leerlingen van de school. Ze stelden ondermeer de bezoekers voor om enkele van de activiteiten uit te proberen en al het materiaal te raadplegen dat werd gebruikt om de brochure zelf te maken. Op een van de foto's in deze tentoonstelling in de kelder van de school zien we hoe Carla Brito haar vader laat zien op welke manier een paneel met woordenlijsten zoals die in de klas uitgehangen zijn, worden gebruikt. Op een andere foto uit

dezelfde serie zien we drie kinderen voor de computer de LOGO-programmering uitleggen aan de vader van een van hen. Boven de computer hangt een poster met de basiscommando's met begeleidende illustraties.

Irene Pires zegt over haar werk in Voz do Operário da Ajuda:

> "Ik denk dat de lesmethode op Voz heel anders is dan op een normale school en ik weet heel goed wat mijn hiaten zijn in termen van kennis, vergeleken met iemand die op een [klassieke] openbare school heeft gezeten; twee dingen zijn erg duidelijk. Ik ken de rivieren van Portugal niet uit het hoofd, en ook alle de koningen van Portugal niet."

Wat milieustudie betreft benadrukt Francisco Neto nogmaals de relatie met schoolboeken:

> "Het probleem was niet zozeer dat we geen leerboeken gebruikten, maar dat we zelf boeken samen stelden [waarin] we onderwerpen omwille van onze interesse in het onderwerp behandelden, en niet omdat ze op een bepaalde pagina stonden. Mijn klasgenoten en ik waren ons ervan bewust dat de andere kinderen van andere scholen het schoolboek pagina per pagina volgden, dus de onderwerpen, de onderwerpen die ze bestudeerden, werden aangebracht door de volgorde in het boek, en niet omdat het interessant of belangrijk was om dat te bestuderen."

Voorbeelden van de boeken waar Francisco Neto het over heeft zijn het eerder genoemde album *"Hoe we de motor zien (hoe de motor van Pascal's auto werkt)"*, maar ook de albums van reizen naar correspondenten en de kampen, en verder collectieve of individuele studies, zoals de *"Studie over de gemeenschappelijke markt", "We hadden bezoek"; "De kat"; "De boten"; "De wolven"* en *"De schildpadden"*. De meeste studies en daaropvolgende synthese, werden, zoals ik verderop aantoon, op specifieke tijden gedaan. Clarisse Rosa sprak al voer de momenten voor het individueel werkplan, waardoor iedereen een regelmatige zelfevaluatie kan maken, en daarbij altijd kan rekenen op een helpende hand van andere leden van de groep.

Dezelfde onderwijzeres stelt dat het model een van de faciliterende factoren voor de gebruikte methoden was en hielp om het particuliere karakter van de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda te bepalen:

> "[Ik vond] dat we daar allemaal dezelfde taal spraken, en dat, als je dat ontdekt, is geweldig. Het is mogelijk om vooruit te gaan, en toch, als we te lang allemaal hetzelfde zeggen, is er toch een risico dat we ons opsluiten, niet?"

Het vertrek van onderwijzers die vervangen moeten worden is niet altijd eenvoudig. Het is helemaal niet eenvoudig om iemand te vinden die bekend is met de in de meeste scholen ongebruikelijke schoolvorm. Dora Agostinho vertelt hoe belangrijk het was om tijdens de initiële training al in aanraking te zijn geweest met dit model van werken:

> "Ik zat vol ideeën, theoretisch natuurlijk, over hoe dit type model toe te passen, want op de plek waar ik studeerde werden we met het model geïnjecteerd, en toen ik hier aankwam, in een derde jaar waarvan de kinderen zeer goede herinneringen bewaarden aan de onderwijzer, en bovendien een goede groep.

Het was niet altijd makkelijk, concludeert Dora Agostinho, niet in het minst omdat de kinderen een andere kijk op de werkelijkheid hadden dan de pas opgeleide onderwijzeres. Maar er was veel wederzijdse steun. Clarisse Rosa zegt hoe er

> “tussen leraren, in feite een grote nabijheid [was], dat was het, we zaten allemaal op dezelfde lijn, de taal die we spraken was dezelfde..., soms werden we boos [p elkaar], wat onvermijdelijk was, we hadden de onze... Maar dat ging snel over, want alles werd door iedereen begrepen en dat was ongetwijfeld wat voor mij belangrijk was, ook als persoon en in mijn opleiding.”

Dezelfde taal spreken vergemakkelijkt het werk en zorgt ervoor dat zowel onderwijzers als leerlingen lerenden zijn, alsof het model zelf hen hiertoe uitnodigt. De noodzaak de variant van de schoolvorm waarin de school investeert te begrijpen en goed te beleven, maakt die collectieve leerhouding gemakkelijker. Dit leren is niet beperkt zich niet tot enkel het schoolwerk. Julieta Lopes herinnert zich nog steeds het voortdurende gevaar in het kamp op Ilha da Berlenga:

> "Zelfdiscipline. Niemand liep achter hen aan – we stonden natuurlijk altijd op de uitkijk – maar zo was het. **Ik** : En waarom denk je dat deze kinderen zo’n goede zelfdiscipline hadden? Schrijf je dit aan hen toe, aan de school? **Julieta**: Aan de methode. Aan de methode. De methode maakte de kinderen verantwoordelijk voor zichzelf.”

Methodologische verschillen binnen de school Voz do Operário da Ajuda

Als er, zoals ik zojuist heb aangetoond een model wordt erkend dat verschilt van andere modellen en in dit geval verantwoordelijk is voor die particuliere schoolvorm, is er ook enig bewijs dat er onder de onderwijzers van de Voz do Operário da Ajuda ook methodologische verschillen zijn.

De getuigenissen zijn heel duidelijk wanneer het gaat over sommige leraren die weinig tijd hebben doorgebracht op Voz do Operário da Ajuda als plaatsvervanger, of aan het begin van hun carrière:

– “De lerares, ik denk niet dat ze iets met de anderen te maken had, ik weet niet eens haar naam meer, en dat ze lesgaf... daar... het alfabet, het was de traditionele methode, dat was traditioneler ..." (Carla García) .

– “Er was zelfs een onderwijzeres van wie ik de naam niet meer weet, die er volgens mij maar een jaar was, en de lessen waren bijvoorbeeld heel anders dan jouw lessen, en haar lessen waren wat meer voorbereid, meer vergelijkbaar met die ik later in het vierde leerjaar vond op de school [waar ik vervolgens heen ging].” (Vitor Abreu).

De brochure *"A Nossa Escola"* toont die verschillen in de interpretatie van het werk in productieve ateliers bijvoorbeeld, en in hoe werkprojecten worden opgezet. Sommige van de in de schoolbibliotheek gearchiveerde projecten bevestigen deze verschillen. De nadruk die wordt gelegd op correspondentie tussen scholen varieert aanzienlijk tussen onderwijzers. Twee klassen van de geanalyseerde periode verwijzen naar een actieve correspondentie met uitwisselingen. Van andere klassen weten we niet of ze corresponderen of niet, want er wordt niet over gesproken. Als klas T3 een week lang de stad van de correspondenten bezoekt vergezeld van de onderwijzer, twee vaders en een moeder, bezoeken ze de hele school van de corresponderende klas samen met een van de ouders om de reden van de correspondentie uit te leggen.

De klassen waar Clarisse Rosa of ikzelf onderwijzers waren, vertonen meer aspecten van de

institutionele pedagogiek. Alleen in deze klassen werden bijvoorbeeld sociometrische instrumenten gebruikt om de onderliggende groepslogica te begrijpen. Dit is zowel het geval in klas T2 (Faria, 1989) als in klas T3. De T3-klas laat duidelijker het verband met de institutionele pedagogiek zien. Op de muren hangt informatie over de competentie gordels die Fernand Oury[76] heeft ontwikkeld gebaseerd op de judo-kleuren, het beheer van productieateliers, de zorgvuldige organisatie van het ondersteunend materiaal dat een effectief beheer van het individuele werkplan mogelijk maakt, met duidelijke suggesties voor het tijdsbeheer tijdens de uitvoering van zo'n werkplan.

De organisatie van het werk van andere groepen had niet die kenmerken die typisch zijn voor de institutionele pedagogiek. Milene Afonso herinnert zich wel de klasactiviteiten:

> "bij die van Julieta waren ze meer georganiseerd, tenminste, ik heb het idee in mijn hoofd dat ze meer georganiseerd waren, dat wil zeggen, ze waren meer systematisch. Misschien met een begin, een midden en een eind. Meer georganiseerd."

In de periode tussen 1995 en 1999 had de school veel minder kinderen waardoor er minder klassen waren en Julieta Lopes en Dora Agostinho werkten vaak samen. Mijn tussenkomst in de T7-groep als vader waarover ik een brochure schreef met een praktijkverslag (Paulus, 1999) had veel te maken met de manier waarop Julieta zich organiseerde met de kinderen. De school is veranderd en verandert afhankelijk van wie er werkt. Melissa Lousada merkt op:

> "Ik weet het niet echt, maar VO is niet meer hetzelfde als vroeger en dat, ik weet het niet, ik denk dat we veel geluk hadden met de mensen met wie we onze lagere school eindigden, en de onderwijzers die we hadden, Julieta begeleidde ons van het eerste tot het vierde jaar, maar we kregen Dora die wiskunde onderwees, en dan hadden we jou, Pascal, die ons een jaar lang wiskundig onderzoek deed doen."

Toch blijft er een gemeenschappelijk referentiekader op de school. Dit referentiekader is gebaseerd op de beschouwingen van de onderwijzers die gedurende vele jaren aan de instelling verbonden zijn, velen ook aan de MEM en weer anderen met kennis en praktijk van institutionele pedagogiek ontwikkeld door de groep onderwijzeres die met Fernand Oury samenwerkte. Daarom, zegt Clarisse Rosa,

> "Er was een gemeenschappelijke matrix voor de organisatie van pedagogisch werk, werk in de klas en op school, niet?, maar daarna en op basis van die gemeenschappelijke matrix zijn er dan ook veel persoonlijke verschillen die te maken hebben met de verschillen tussen de volwassenen onderling. En we waren toen allemaal heel verschillend, misschien ook in de manier waarop we in de klas staan, en in de relatie met de leerlingen."

Ik probeerde hier te vatten hoe het leren van allen wordt vooropgesteld en niet de 'ensinagem' (Freire) het 'aanleren' van sommigen in de schoolvorm van de Voz do Operário da Ajuda. Het groepswerk organiseren en er een gearticuleerd en besproken werk van maken waarbij ervan wordt uitgegaan dat de schoolse aspecten van het lerende werk op school gebeurt en niet thuis, is een structurerend aspect voor de invulling van die schoolvorm. Er is een duidelijke pedagogische en in sommige gevallen ook een duidelijke ideologische optie van de onderwijzers om een werkwijze te definiëren die deze particuliere schoolvorm ondersteunt. Tussen de regels door lijkt het erop dat meer dan de instelling, het de

pedagogische vaardigheden van de onderwijzers en de collectieve actie van kinderen en volwassenen zijn die in wezen deze schoolvorm bepalen.

Innovatieve didactische instrumenten?

Hoe wordt het gebruik van de didactische instrumenten van de school voorgesteld? Welke vragen roepen de memoires op over het gebruik van didactische hulpmiddelen?

Ik ga dieper in op de interactie met kennis in deel drie van dit hoofdstuk. Ik werp hier een eerste en korte blik op de manier waarop het gebruik van didactische middelen een specifieke manier ondersteunt om wat op school geleerd wordt te verbinden met interne en externe communicatie.

Tot 1990, en in ieder geval in de kleuterschool en in de klassen T3 en T6, speelde de schooldrukpers nog een belangrijke rol voor de verspreiding van de teksten van die groepen. Geleidelijk aan kreeg de computer, die in 1985 de klas binnenkwam meer aandacht en werd het een belangrijk middel voor het ontwikkelen van werkprojecten. Naast deze twee instrumenten zijn er verschillende verwijzingen naar ander ondersteunend materiaal voor het leren van wiskunde, met name de Cuisenaire staafjes en de minicomputer van Papy die binaire grondtallen weergegeven met de kleuren van de Cuisenaire staafjes combineert met de decimale basis. Verder zijn er de Dienes-blokken, beter bekend als Base Tien Blokken.

Er is verder ook meer specifiek trainingsmateriaal dat vaak het schoolboek vervangt en uit werkkaarten bestaat.

Omdat er schoolactiviteiten zijn die verband houden met de hierboven genoemde materialen en sommigen ervan beschouwd worden als middel voor communicatie en interactie met de bredere gemeenschap, heb ik besloten hier ook die getuigenissen op te nemen die het meer hebben over artistiek werk.

De eigen organisatie van de klas met werkruimtes lijkt op zich ook een didactisch hulpmiddel te zijn. Meer dan een onderliggend scenario is de klasorganisatie opzettelijk door onderwijzer in gang gezet om zowel autonoom als coöperatief werk te vergemakkelijken.

Dit stuk heeft drie delen. In *"Schools nabootsen of bruggen opzetten met de buitenwereld?"* analyseer ik in hoeverre de instrumenten, die communicatie mogelijk maken, daar ook daadwerkelijk voor worden gebruikt. Informatie voor dit punt komt voort uit wat gegroepeerd werd onder de sleutelwoorden *computer*, *computerlogo*, *verhaaltijd*, *pers* en *schilderen*. In het punt, "*Instructie en opleiding...*", probeer ik te begrijpen welk belang gehecht wordt aan het materiaal wordt en welke momenten gemakkelijk te herkennen zijn als scholing. Hier groeperen de sleutelwoorden *Cuisenaire en MAB*, *kaarten en bestanden*, *MAB-materiaal* en *minicomputer* de informatie. Tenslotte en in zekere zin hieraan verbonden, analyseer ik de betekenis van het werk *"De georganiseerde ruimte als didactisch hulpmiddel"* in relatie tot deze particuliere schoolvorm. Hiervoor gebruik ik de informatie onder het sleutelwoord *organisatie ruimte*.

Schools nabootsen of bruggen opzetten met de buitenwereld?

De productie van teksten om ze te publiceren, te verkopen of aan anderen aan te bieden, een van de waarachtige bedoelingen van het schrijven, doorkruist alle memoires en alle documenten. De institutionele pedagogiek maakt van het woord nemen een fundamenteel punt. Er is de voortdurende wens om de kinderen de middelen te geven om het woord te gebruiken, te schrijven en te verspreiden. Fernand Oury verklaarde regelmatig op conferenties of in werkgroepen dat hij ervoor koos om de middelen te verstrekken om wie geen recht had op het woord nemen dit recht te verkrijgen. In dit verband kunnen we de woorden van Torres Santomé (2011, p. 10) in gedachten te houden:

> "*Het woord infância [kindertijd] is samengesteld uit het voorvoegsel* **in***, wat naar 'niet' of 'geen' verwijst, en het onvoltooid deelwoord* **fans***, van het werkwoord* for, fari, factos sum*, wat verwijst naar spreken, zeggen. Dus betekent infância letterlijk het niet spreken: degene die niet spreekt; dat wil zeggen, diegene die niets te zeggen heeft en daarom niet hoeft te spreken*".

Het kind bevrijden van de kindertijd waarin het niet zou kunnen of mogen spreken en het vermogen teruggeven om te spreken, het woord op te nemen om zichzelf uit te drukken, vereist een context, een instrument en een publiek. Elke goedkope reproductie techniek is een potentieel instrument zodra de volwassene in de schoolvorm ingebedde 'normaliserende' of 'formatterende' voorschriften loslaat en een context schept voor een schoolvorm waarbij kinderen gehoord worden. De volwassene met het vermogen om een groep kinderen te organiseren, binnen de instelling die het onderwijs op zich nam en zich tot school omvormde, slaagt erin die groep voor te bereiden om de productie van het eigen woord te beheren. De ICEM in Frankrijk, de institutionele pedagogiek, de moderne schoolbewegingen en de pedagogiek van de onderdrukten toonden manieren om dit te mogelijk te maken. Binnen de schoolsystemen is het publiek makkelijk te vinden: men kan beginnen met correspondenten van andere scholen en daarna uitbreiden tot kinderen in het algemeen. Dat gebeurde ook in de Voz do Operário da Ajuda dat zich openstelde voor een nieuw publiek en originele culturele werken voorstelde zoals de MEM ook voorstelde te doen.

De eerste microcomputers die in 1985 de school binnenkwamen met nog erg beperkte mogelijkheden tot tekstverwerking leven mede daarom tot 1991 samen met de schooldrukpers, een reproductiemiddel door Célestin Freinet geïntroduceerd. Fernand Oury herhaalde vaak dat Freinet de pers niet uitvond maar wel aanpaste voor het gebruik met kinderen op school. In 1993 had de kleuterklas nog steeds een pers, met loden letters corpus 36 gerangschikt in een letterkast waarbij elk vakje geïdentificeerd was met de letter en zijn spiegelbeeld en uitsluitend werd gebruikt om referentiemateriaal te drukken tijdens de eerste alfabetiseringsfase. Het gebruik van de pers vereist echter een goede en complexe organisatie van werkteams om teksten samen te stellen, af te drukken en daarna de letters op te ruimen, zoals gebeurde in de klas van Raul Bento. Hij vertelt:

> "Ik weet nu niet meer de naam van de machine die we gebruikten om de losse letters te zetten, maar ik herinner me dat we dat zelf deden, we moesten de inkt bij de letters doen, het papier leggen."

Judite Pinheiro herinnert zich de pers goed:

> "[van] de pers. We hadden letters om teksten te maken, dat herinner ik me nog heel

> goed omdat ik dat graag deed en er veel tijd doorbracht.”

De tentoonstelling in de school die de brochure “*Onze School*” omkadert toont kleinere teksten, gedrukt met de schoolpers, beperkt tot een A5 formaat, terwijl de grotere teksten gereproduceerd worden met de limograaf, een soort eenvoudig stencilprocédé.

Maar ondertussen verschijnt dat nieuwe instrument en net als Milene Neves, Sheila Castro en Carla Garcia herinnert ook Irene Querido zich goed de plaats ervan: “*Toen we de kamer binnenkwamen, was het net links, de computerruimte.”* De herinnering[77] is Carla Garcia zelfs een beetje vreemd. Ze vraagt zich af of er toen al computers waren en meent dat die wel *"super oud"* moeten zijn geweest, maar voor Sheila Castro waren ze *“super ongebruikelijk"*.

Schilderen, in een daarvoor ingerichte hoek in de klas, of kleien of gravures maken zijn andere beschikbare middelen om zich uit te drukken. Fernanda Queirós zegt hierover:

> 'Het is grappig dat ik me in die klas herinner, ik weet zeker dat we schilderden, dat ik dat vaak deed. Maar ik herinner me ook veel licht, waarom ik me veel licht herinner, weet ik niet.”

De materialen die voor iedereen beschikbaar waren werden gezamenlijk beheerd door verantwoordelijken herinneren zich door Raul Bento en Jorge Carvalho. Laatstgenoemde vermeldt: *“Ik herinner me ook dat ik verantwoordelijk ben geweest voor de schilderhoek de maaltijd dat weet ik het niet zo goed meer. Maar voor de schilderhoek en computers wel, ja.”* Het gezamenlijk beheer van communicatiemiddelen in de breedste betekenis van het woord, zowel binnenskamers als buitenshuis vergemakkelijkt de interactie en de pedagogische relatie. Clarisse Rosa legt uit:

> “Ik spreek voor mezelf: met een groep van achtentwintig, als er bijvoorbeeld drie aan het schilderen waren en daar zelf voor konden zorgen en als er tegelijkertijd drie in timmerden en dus naar buiten gingen, dan bevrijdde dat me op de een of andere manie. En ik vond dat het prima werkte. Daarom ook was alles wat expressie was zeer gewaardeerd.”

Die herinneringen komen overeen met andere, zoals van Tomás Duarte, die zich herinnert dat *"... we tijd hadden om onze fiches af te maken, of we schilderden, of we gingen naar de schilderhoek ..."*

Binnenskamers en buitenhuis communiceren

Ongeveer de helft van de geïnterviewden die nog met de schooldrukpers werkten verwijst ernaar. Carla Brito zegt: *“Met de pers schreven we sommige van de teksten die door ons waren gemaakt, tenminste [dat is wat] ik me herinner.”*

Milene Afonso zegt hierover:

> “We schreven teksten, soms samen, of een van ons schreef bijvoorbeeld over een bepaald onderwerp, in het eigen schrift voor dagelijks gebruik, dan gingen we lezen, of, nou ja, ik denk dat dit enigszins varieerde van het moment, maar we kozen wat teksten bij elkaar, om de schoolkrant te maken. Wij waren degenen dat letterlijk, nou ja, niet alleen de teksten, maar ook de constructie, precies, op de pers, ik herinner me dat dat een ellendig karwei was (lacht), maar ik vond het geweldig. Ik herinner me het hele proces, inclusief het omdraaien, de letters ondersteboven

> leggen, ik herinner me al die kleine dingen, de inkt aanbrengen, er papier op doen, het laten drogen, ik herinner me al die kleine dingen en dit was heel leuk werk. Intens, maar leuk. En de organisatie ervoor, zodat we niet in de war zouden raken met de bladeren en ik weet niet wat, alles was erg georganiseerd."

Op de letters werd met een harde inkt op water- of oliebasis aangebracht, waarna er een vel papier over de letters werd gelegd. We sloten het deksel rolden over het blad werd er met een droge rol naargelang de gebruikte pers. Het bedrukte blad werd dan verwijderd en gedroogd. In klas T3 werden de blaadjes in een dikke telefoongids gelegd of anders werden de teksten met wasknijpers aan een touw boven het bord gehangen. Naast de pers zelf stonden de letterkasten, waarin de letters werden georganiseerd in vakjes geïdentificeerd met de letter en het spiegelbeeld ervan, om de opruiming van de losse letters te vergemakkelijken. Op een foto van de T3-klas zien we een schap boven de pers, met enkele verfrollers en een flesje verdunner.

De teksten verschenen in de klaskrant *"Os Catraios",* maar werden ook regelmatig in de gang van de school opgehangen samen met illustraties:

> "We maakten mono... inkt ... mono **Ik** : monotypes **Fernanda**: Ja." (Fernanda Queiros).

Het soort inkt en de grotere letters maakten het ook mogelijk om enkele teksten af te drukken op een soort door de klas uit oude kranten vervaardigd karton. De uitstalling van de teksten leidde tot inhoudsanalyse.

In een werk over boten, waarbij zes kinderen betrokken waren, een gezamenlijk bezoek aan het marinemuseum, een ander bezoek aan het Belém-dok, en verder een bezoek van een ecoloog aan de klas om uitleg te geven de veroorzaakte vervuiling door verschillende soorten nucleaire of met diesel aangedreven schepen, duikt op de tweede pagina de tekst op die aan het hele werk ten grondslag ligt:

> *Op een dag ging ik varen*
> *en zag ik veel dolfijnen*
> *en toen ik op het strand kwam,*
> *ging ik waterfietsen.*
> *João.*

Irene Pires vertelt:

> "Ik herinner me dat er veel keuzevrijheid was. Als we bepaalde activiteiten in de klas wilden doen, waren we daar heel gemotiveerd voor, we werkten mee aan schilderijen, aan de schoolkrant, want wij waren degenen die de letters zetten en de tekst opstelden, althans dat deel van de redactie, dat vond ik heel leuk."

Van de groep van Irene bleef er een boek met teksten uit haar klas in het schoolarchief, maar reeds allemaal met de computer geprint. Op een van de foto's van die klas zien we twee meisjes voor een Philips NMS8245 MSX2-computer uit 1985, waarmee teksten konden worden afgedrukt met het MSX Home Office-*programma*. De pedagogische monografie gewijd aan dezelfde klas toont anderen die aan het schrijven zijn op hetzelfde type computer.

De foto's van de computers en de informatie hebben meer te maken met de LOGO-

commando’s dan met het schrijven van teksten. In de klas T2 hangt tussen die commando’s hangt wel een blad met:

Om af te drukken
1. zet de printer aan
2. plaats het papier
3. druk op de knop "draft"
4. zie of de computer on line zegt
5. schrijf “imprimeecran” en tik op ‘enter’ .

In dezelfde klas zien we de helft van een andere instructie hangen, verwijzend naar de geaccentueerde karakters en c-cedille.

Alleen Francisco Neto[78] verwijst expliciet naar het schrijven van teksten op de computer:

> “Dus, teksten schrijven, teksten schrijven in paren of individueel, (...) ik bedoel, de computers kwamen binnen in het tweede leerjaar, in het eerste leerjaar hadden we geen computers,…”

In 1991 drukte de T6-klas echter één zin teksten nog met schooldrukpers in het begin van het schooljaar. Ze drukten zo hun eigen noodzakelijk materiaal om te leren lezen. Het zijn de zinnen van de klas, allen gekozen tijdens het ochtend moment van *"vertellen en laten zien”*. Bij de eerste twee weken vinden we:

“ *Ik ging met Dora naar de camping. Inês* .”

“ *Ik speelde met de Lego-wagen die ik had gemaakt. Victor* .”

Maar de pers diende ook om het gepersonaliseerde woordenboek van de klas te produceren: het gaat hier over woordenlijsten waarbij de woorden gemeenschappelijke elementen vertonen en gebaseerd zijn op een geïdentificeerd referentiewoord.

Het Minerva-project van de Universiteit van Lissabon zorgde voor de introductie van computers. Het project werd gestuurd door de faculteit Wetenschappen en dus hechtte men vooral aandacht aan het rekenen en de probleemoplossing vooral met de LOGO-programmering. Dat verklaart wellicht de aanvankelijke aarzeling in de memoires tot betrekking met de productie van teksten: *“Ik denk dat we er ook opstellen schreven. Ik schreef er opstellen, ik herinner me dat ik voor de computer zat. Maar eigenlijk kan ik me niet herinneren of ik er de hele tijd was”*, zegt Carla Garcia[79]. We zien Carla wel op een foto uit 1990, tijdens de tentoonstelling ter lancering van de brochure *"Onze school"* waarbij ze het werk op de computer demonstreert.

In die tijd beschikten de klassen reeds over Amstrad PC1512 computers uitgerust met een kleurenscherm. Daarmee konden grotere lettertypes worden gebruikt, waardoor kinderen teksten konden schrijven die ook grafisch erg leken op wat ze gewoonlijk op de drukpers zetten, ook al was het nog niet mogelijk om de tilde te gebruiken. Die werd automatisch vervangen door een umlaut:

Ik ging naar de
verjaardag van een vriendin
van mij die Maria Joäo heet
V. 29-1-92

Voor Pascal

Zodra het niet meer nodig is om compositieteams te organiseren om de teksten te zetten en naderhand de letters terug te zetten in de letterkasten, komt er meer tijd vrij voor andere projecten. Dezelfde T6-klas die vanaf het schooljaar 1992-1993 vaak samenwerkt met de T5-klas, zal teksten produceren met de computer. We zien vaak werk in paren voor een Philips NMS 9100 monochrome computer, maar met software voor tekstverwerking in een grafische MS-DOS omgeving. Op een video helpt een partner een jongere leerling vertrouwd te maken bij het zoeken naar letters op het toetsenbord en zegt: *"hier is met een grote A geschreven"*, terwijl hij aanleert hoe de toetsen te gebruiken om hoofdletters te reproduceren. Naast dit tweetal werkt een ander paar voor een Amstrad kleur-PC1512 gebruik makende van dezelfde grafische omgeving, terwijl de rest van de twee klassen en de twee onderwijzeressen met andere taken bezig zijn.

Het is echter belangrijk om te benadrukken voor de communicatie met de buitenwereld niet alleen op schrijven steunt. De schilderijen nemen een prominente plaats in zegt Vítor Abreu:

> “En ik herinner me dat er in die ene, zogezegd in de rechterbovenhoek van het gebouw, een soort gang was, en nu herinner ik me dat ik daar schilderijen zag die we hadden gemaakt. Ik weet niet meer of het op een nieuwjaarsfeest was of dat we iets aan het doen waren.”

Die expressie is ook ingebed in projectwerk, en voor Clarisse Rosa is dit niet toevallig:

> “... er was echt een grote investering met Guida [Faria], bij de presentatie van werken, van albums, in alle expressie wat zeer gewaardeerd werd. Toen werd hier rond nog veel gedaan. Dat is nu in het model van de Beweging minder het geval, het wordt niet gedaan. In de tijd dat ze aan hun individueel plan werkten, waren er ook expressie-activiteiten inbegrepen. Er was dus niet een [afzonderlijk] moment voor schilderen en beeldende expressie en tekenen, of ander expressief werk dat de kinderen op dat gebied wilden doen.”

Verschillende gefilmde momenten tonen die totale integratie van alle expressieve uitingen naast het schrijven, in het individueel werkplan van elke leerling tijdens de werkweek. In de T2-klas zelf komt dit goed aan bod met de opnames voor de pedagogische monografie. Die tonen de tentoonstellingsmuur en enkele schilderende kinderen tijdens het autonoom werk. De klassen T5 en T6 gebruiken één van de kleinste ruimtes als schilder- en timmerwerkplaats, waar we Vítor Abreu enkele punaises kunnen zien prikken om een wit blad op de aan de muur bevestigde schilderezel te prikken, terwijl anderen schilderen of timmeren. Op een schap liggen werkstukken in klei te drogen, terwijl er een reeks tafels staan waarop schilderijen liggen.

De *expressie-ateliers* dienen nog op een andere manier de communicatie met de educatieve gemeenschap: de kinderen en opvoeders nodigen hun vaders en moeders uit om enkele illustratieve technieken die ze misschien niet kennen met hen te komen uitproberen. Zo zien we Melissa Lousada[80] als ze nog in de kleuterklas zat naast vele andere kinderen terwijl ze haar moeder uitlegt hoe ze een monotype met vingertop in op de tafel uitgerolde verf kan maken.

Schilderen, tekenen en verschillende vormen van gravure waaronder pyrografie, linosnede en

monotypes maken maken deel uit van de groepsproductie. De albums met verslagen over de reizen aan de correspondenten en de albums over kampen en buitenactiviteiten zijn door band rijkelijk geïllustreerd. Tussen de correspondentie vond ik verklarende tekeningen voor lopende projecten, ondertiteld in twee talen. Een ervan stelt een fantastisch universum voor, met de zon, de aarde, wolken, planeten, sterren, een komeet, Portugal, België en *het eiland van Catarina*.

Na het zien van het toneelstuk *"Soep en wilde dingen"*, maakt de T6-klas, dan in het eerste leerjaar, een getekende hervertelling van het verhaal van *Max en de Maxi Monsters* [81], het verhaal geschreven door Maurice Sendak.

Alle expressievormen hebben ook een decoratieve functie. Aan de muren van de verschillende klassen hangen vaak schilderijen die mini-exposities vormen. Van de geanalyseerde foto's zijn er twintig (6%) met schilderijen of kinderen die aan het schilderen zijn, zes van de gefilmde documenten tonen ook tentoonstellingen van schilderijen of momenten van autonoom werk waarbij ook geschilderd en getekend wordt. Op een van de foto's van de T2-klas bijvoorbeeld staat een zeer kleurrijke samenstelling bestaande uit een groot landschap, twee schilderijen van boten, een vogel en nog twee landschappen onder een enorme lappenpop, met een hoofd van papier-maché, beschilderd en met tussen open armen een fries met "Escola Voz do Operário". Een andere foto uit dezelfde klas, toont een van de hoeken waar een mini-*schilderatelier* is ingericht : Twee aan de muur bevestigde schilderezels bieden ruimte voor twee of drie witte bladen zodat twee kinderen gemakkelijk tegelijkertijd kunnen schilderen.

De computer en de investering in LOGO-programmering

De computer en LOGO-programmering lieten veel herinneringen na. Francisco Neto en Jorge Carvalho associëren al het werk met het Minerva-project en de laatste vermeldt hoe het allemaal begon:

> “Ik denk dat dit het "Minerva-project" was en we begonnen een taal te gebruiken, ik weet niet meer of het een basic taal was maar het was een heel eenvoudige taal, heel toegankelijk voor ons en we hadden een paar computers. In eerste instantie weet ik niet welke dat waren, maar later zijn we overgestapt op Amstrad-computers. Dat van de Amstrad weet ik nog heel goed. Wat we op de computer deden, weet ik niet meer goed. Ik weet niet meer precies waar de programmering uit bestond... Ik heb een idee van een…, van enkele schematische tekeningen…, dus in een raster, ik heb een idee van enkele rasters, maar ik herinner me er niet veel van. .. Ik weet dat er codes waren om in te voeren, maar dat is het. Meer is… meer weet ik niet meer.”

Jorge Carvalho was de eerste twee jaar een leerling van Margarida Faria. Het was via haar dat A Voz do Operário da Ajuda in 1985 het tijdperk met *computers op school* betrad, via een partnerschap met het MINERVA-projectcentrum bij de faculteit Wetenschappen (DEFCUL)[82]. Onder leiding van het team van João Pedro da Ponte zal de school, met de steun van João Filipe Matos, Eduardo Veloso en later ook Fernando Nunes, het potentieel van LOGO-programmering in haar opeenvolgende versies verkennen: LOGO voor microcomputers, LOGO MSX, LOGO Writer de variant Lego-LOGO.

Met de commercialisering van WinLogo© en later SuperLogo© , draaiend in een Windows© omgeving raakten eerdere niet-compatibele varianten in onbruik. In de groep geïnterviewden

praat wie het over computers heeft meer over LOGO dan over het schrijven van teksten: negen van de eenentwintig oud-leerlingen verwijzen ernaar, allemaal, op één na, uit de klassen vóór 1992. Na het beëindigen van het MINERVA-project werd LOGO zelfs in de Ajuda-school nog maar sporadisch gebruikt. Maar tussen 1985 en 1992 werden de onderwijzers van de Voz do Operário da Ajuda vaak uitgenodigd om samen met andere aan de DEFCUL verbonden scholen hun werk met de leerlingen voor te stellen of voor korte LOGO-cursussen te geven op een instrument dat toen werd gezien als een revolutie voor de hele pedagogische relatie, iets waar we zelf altijd sterke twijfels over hebben gehad (Faria en Paulus, 1990).

Francisco Neto bevestigt dat toen *“de computers werden geïntroduceerd, er veel werd gesproken over de "minerva" en het schildpadje van LOGO, (...) we gaven bevelen aan de schildpad, vooruit, achteruit, PT, PF, en de schildpad trok dan lijnen”*. In de verzameling documenten met in de tijd bevroren herinneringen vond ik projectaantekeningen zoals:

–een schema van de programmering van het apenspel in Logo;
–Logo animatie project *“Er was eens een konijn ”*;
–een schema voor het ontwerp van een doolhof voor de schildpad;
–een tegelontwerp in Logo;
–het krokodillenproject, in album;
–piratenschip project;
–Logo animatie project *“Er was eens een papegaai ”*;
–Logo projecten met geschreven berichten (hallo schildpad);
–Logo project met variabelen (interactie)
–ontwerp voor een “startup” pagina.

Ik vond ook ondersteunend materiaal zoals:

–In de T2-klas een muur vol korte herinneringen, niet alleen met bovengenoemde informatie voor het afdrukken van teksten, maar ook met de LOGO basiscommando’s en met projectvoorstellen;
–een Logo instructie om de schildpad het resultaat van de operaties te laten printen;
–het Logowriter-toetsenbord in MS DOS.

Vítor Abreu[83] associeert computers met LOGO als hij zegt:

> “Ik herinner me dat ik leerde werken op de computer, met dat programma dat je had, ik weet niet meer wat het was. Ik herinner me nog heel goed dat we speelden met dat LOGO-spel met de schildpad, waarin we codes moesten doorsturen. Ik moest er onlangs zelfs aan denken, want nu ik werk op het gebied van digitaal ontwerp en met veel programmeurs werk, herinner ik me dat dit heel het basisprincipe bevat van wat velen van hen tegenwoordig doen.

Over het LOGO-schildpadje dat Irene Querido en Carla Brito[84] zich herinneren, zegt de laatste: *“ het was de gids, aan wie ik de sleutels invoerde, ik liet de schildpad vooruit lopen, naar rechts of naar links, ik het gaf [bevelen], ze trok bepaalde lijnen.”* Zelfs de kleuters gaven bevelen aan de gids. Op een foto uit 1990 kijken vier kinderen en de juf naar het computerscherm. Op de tafel, naast de computer, liggen enkele ondersteunende instrumenten, waaronder een kleine kaart waarop een schildpad is getekend. Door de schildpad op de kaart dezelfde positie

te geven als de schildpad op het scherm is het veel gemakkelijker om te begrijpen of er naar rechts of naar links moet gedraaid worden en met hoeveel graden.

Voor de T3-klasse was het werken met Lego-LOGO een mijlpaal. Raúl Bento zegt:

> “Ik herinner me onze computerervaringen. Ik herinner me ons, bij het maken van, alles met... nou ja... hmm, het deed denken aan Lego-technics, en ik herinner me dat we enkele experimenten via de computer. Het kan wellicht niet echt programmeren worden genoemd, denk ik, maar we slaagden er wel in om het object dat we hadden gemaakt via de computer te besturen.

Diogo Garcia, die op verschillende foto's voorkomt en in een van de gefilmde documenten die objecten in Lego bouwt, zegt:

> "Wat ik me eigenlijk herinner over de computer, dat vond ik leuk, toen waren er thuis ook lego's, dus ik herinner me dat ik het grappig vond omdat er lego's waren, toen bestuurde de computer de lego's daar, en ik dacht dat dat echt was cool was dat.”

Het was deze klas die het reeds genoemde lange project ontwikkelde, waarin we probeerden te begrijpen wat de snelheid beïnvloedt van een object met wielen op een hellend vlak. De klas werkte ook veel op het concept van variabelen bij het programmeren, nadat de klas collectief een programma simuleerde dat het aan het samenstellen was. Het doel was om de schildpad een willekeurig uitgekozen zak munten te "vervalsen" uit een geheel van negen ogenschijnlijk identieke zakken, om vervolgens een speler op te dragen de zak te identificeren, na drie vergelijkende wegingen.

Vitor Abreu voegt toe:

> “En wat betreft het schildpadden spel, ik herinner me ook dat we bepaalde objecten moesten maken, als ik me niet vergis, herinner ik me dat we een auto konden maken, …”.

Tomás Duarte[85] heeft soortgelijke herinneringen: *“we besteedden uren aan het bouwen en programmeren, aan tekeningen en zelfs animaties maken […] het was bijna een animatie programmeren, ik herinner me dat ik dat deed. Perfect, … en de lego! … en dan konden we bepaalde opdrachten invoeren, dat programma was spectaculair.”* Er zijn foto's van zijn klas uit 1991 waarop we de constructie observeren van objecten in Lego, aangesloten op de computer. Er is een goed georganiseerde muurexpositie. De complexere commando’s voor de schildpad staan er uitgelegd, zoals die welke posities op het scherm bepalen en de schildpad van vorm veranderen. Verder is er een uitleg over de Cartesiaanse as, geassocieerd met het "fixapos"-commando, aangezien het centrale punt op het scherm de coördinaten [0,0] heeft.

Milene Neves had een heel bijzondere ervaring met computers en de LOGO-schildpad en rapporteerde:

> “Ik herinner me wat ik het leukst vond, dat was tekenen en tekenen op de computer, dat was een manier waarop ik besefte dat het nodig was om wiskunde te doen, van minder, van tijden, van... dat was erg grappig, en ik vertel dit verhaal aan iedereen. **Ik**: Wacht even. Dus je leerde met de computertekeningen dat je wiskunde moest doen? **Milene**: Ehu, ja. Ja, ik ontdekte de algoritmes, ik had ze nodig, en het was om te kunnen tekenen, dat was erg motiverend voor mij, nietwaar... **Ik**: En hoe waren

> deze tekeningen op de computer? Weet je nog? **Milena:** Ik herinner het me. We hadden er een, er was een schildpad, die moest vooruit, achteruit, en ik denk zijwaarts lopen, en terwijl hij liep, maakte hij een lijn, met meerdere pixels. En dan herinner ik me vaag de commando's. OK, J [naam] moet het zich beter herinneren dan ik (lacht). Ik herinner me de commando's niet goed. Het was VD, ik weet niet wat, Rechts, Links, zo... Ik herinner me dat ik een tekening maakte van Adamastor. Het was een project over de ontdekkingen, en het deel dat we moesten tekenen, ik weet niet of het het hoofd was, of de tong die uitstak, misschien ben ik alles al aan het door elkaar halen. Misschien was het niet op dat moment, misschien was het later ik erachter kwam dat ik Adamastor kon tekenen, ik weet het niet meer. Ik herinner me dat ik Adamastor tekende. En J. ... en toen begonnen we, het waren meer ik en J. die hiermee bezig waren, we vroegen hoe we een cirkel konden maakten. En om een cirkel te maken … Ik weet niet meer wat we moesten doen (lacht). Maar ik weet dat we er weken over dachten, tenminste dat is wat ik me herinner. De discussie was heel intens: '*hoe gaan we erin slagen een cirkel te maken?*'. En je moest iets heel ingewikkelds doen waarvan ik niet meer weet wat het was (lacht). En toen kwamen we tot een conclusie en we konden verder. Ik denk dat het een vermenigvuldiging was, het was als een waar fenomeen in de klas[86].Natuurlijk J. die er het eerst achter kwam (lacht)."

De integratie van de computer en de LOGO-programmering was niet even eenvoudig als die van minder technologische instrumenten, vooral in het begin, toen machines en instructies zelf ver van intuïtief waren. Clarisse Rosa herinnert zich:

> "wat [mij] onrustig maakte in termen van werkorganisatie, was dat met dat schildpad programma, hoe heette het?, LOGO. Ik had het daar moeilijk mee omdat ik niet altijd begreep wat ik dacht... er waren veel storingen die moesten worden opgelost, niet, en niet wetend hoe ik ze op te lossen, moest ik het andere werk vele malen onderbreken. Er waren kinderen die er graag mee bezig waren, maar toen waren er problemen en ze konden niet verder. Dat was bijvoorbeeld het geval was met JC, die het erg leuk vond om met LOGO te werken, en toen moest ik vaak de ondersteuning bij anderen onderbreken en dat stoorde uiteindelijk de hele klasorganisatie en ik denk dat ik er daardoor nooit veel voordeel aan heb gehad, ... "

Zelfs al veel foto's of video's werksituaties tonen van kinderen, is het toch duidelijk dat er veel tijd gaat naar de uitleg en de demonstratie van de leraar waarbij de kinderen meer luisteraar dan actieve speler zijn.

Didactische middelen die collectief beheerd moeten worden, vereisen een zekere regulering. De vrees voor teveel bureaucratie is reëel. Dora Agostinho is wat terughoudend in verband met de formele interne bureaucratie, maar geeft toe dat "*het computerregister een register was dat toen niet mocht falen, er was zelfs behoefte aan erover te beschikken, omdat - misschien dat dit tegenwoordig niet zozeer wordt gevoeld omdat iedereen thuis een computer heeft – maar in die tijd kon je die in principe alleen op school [een computer] gebruiken, want thuis waren er praktisch geen…* "

Ten slotte zijn er enkele verslagen van projecten met kinderen en verwijzingen naar enkele gepubliceerde artikels in het kader van het MINVERVA-project, zoals *"Le Jeu de João"*, geschreven voor de website van École des Bruyère, waarvan het origineel lijkt te zijn verloren

gegaan door na een serverstoring. Er is ook een artikel “*O lego-logo e a construção de conceitos matemáticos”*, geschreven met Fernando Nunes[87] voor het notulenboek van de Minerva-bijeenkomst in Bragança in 1992. Verder zijn er aantekeningen voor een spreekbeurt voor de CEFEPE-bijeenkomst *"Lerend leren”*. Voor de volwassenen was het, net als voor de kinderen, een heel reële nieuwe leersituatie. Voor iedereen ging het om een eerste contact met computers in een onderwijsomgeving. Zoals Clarisse Rosa zegt: *“het was met deze groep dat ik met de computer begon te werken”*. Het ging over een echt leerpartnerschap tussen volwassenen en kinderen waarbij de kennis van de onderwijzer niet direct gekoppeld kon worden aan wat de groep wilde leren.

Instructie en opleiding...

Er zijn weinig verwijzingen naar het gebruikte ondersteunende materiaal en dan gaat het over hulpmiddelen voor wiskundige conceptualiseringen. Lezen en schrijven gebeurd op basis van de ervaringen van iedereen, waarbij gebruik wordt gemaakt van reproductiemiddelen om het materiaal dat nodig is om te leren lezen zelf te produceren en te verspreiden. De milieustudie, inclusief het experimenteel werk is gebaseerd op provocaties en gesprekken die werkprojecten opleveren. Zelfs om rekenvaardigheid en wiskunde te ontwikkelen gericht op het aanpakken van problemen, moeten toch blijkbaar werkmomenten met specifieke instrumenten ingebouwd worden om de nodige vaardigheden te ontwikkelen. De eerste vraag is hier dus “*instrueren of conceptualiseren?* ”. Wat ik verzamelde is vrij duidelijk. In sommige situaties is het nodig verworven vaardigheden te trainen. En wat betekent autonoom werk in deze context dan? Ik heb de informatie die me dáárover werd gegeven verzameld onder "*Aspecten van het werk met betrekking tot onderwijzen*".

Instrueren of conceptualiseren?

Alleen in de klassen waarmee ik werkt vind ik gegevens over het gebruik van de Cuisenaire staafjes[88]. De eerste dagelijkse schriften van de T6-klas tonen de eerste toe-eigening van de linialen en de waarden die ze vertegenwoordigen. Ook verschijnt de weergave van de zogenaamde tapijten. De representatie valt samen met de representaties van de ontbinding in sommen van twee termen van alle getallen van twee tot tien. Die is ook te zien op posters die aan de muur van de klas waren bevestigd en als ondersteunende informatie dienden voor het individuele werk.

Ricardo Azevedo herinnert zich *"de staafjes”,* waarvan Diogo Garcia zegt: *"Ik herinner me dat tenminste [...] dat daar die kleine houten dingen waren"*.

Papy's minicomputer, in zijn decimale basisversie, is gerelateerd aan Cuisenaire-staafjes. In de Voz do Operário van Ajuda, werd die in de meeste klassen geïsoleerd gebruikt. Tomás Duarte en Milene Afonso verwijzen ernaar. Milene slaagt erin een zeer goede beschrijving te geven van dit didactische gereedschap ter voorbereiding van rekenwerk met basisalgoritmen:

> “Het was een manier voor ons om berekeningen te doen, ik kan niet veel meer zeggen dan dat, dat wil zeggen, het was, het was een vierkant, met vier vierkanten, dat was het eigenlijk. Elk vierkant had zijn eigen kleur, en we gebruikten het bijvoorbeeld... voor de eenheid, dan was het (visualiseer), het was 1, 2, 5 en 10, en

> dan zou er nog een vierkant naast zijn, wat de 10, 20, 50 en 100 zou zijn, dat wil zeggen, de logica zou zijn dat we, met de kleine stukjes die we hadden, de berekeningen zouden kunnen doen.
> Ik weet niet helemaal zeker of de regel zo was, maar ik weet wel dat, dat wil zeggen, we moesten een bepaald aantal maken, we slaagden erin om het te maken met kleine stukjes, ze [de onderwijzeressen] legden het uit in enorme vierkanten, gemaakt van magneten, omdat we magneten hadden, zodat we die oefening later konden herinneren, toen was het Guida, en Maria João, vooral Guida, die ons, kortom, leerde hoe ermee te werken.

In feite zijn de vier vierkante platen waaruit het instrument bestaat (eenheden, tientallen, honderdtallen en duizendtallen) elk verdeeld in vier vierkanten, steeds met dezelfde kleuren: wit en rood onderaan, paars en bruin bovenaan gelijk aan de kleuren van de Cuisenaire-staafjes 1, 2, 4 en 8. De vierkanten vertegenwoordigen deze waarden, en hun combinatie, in binaire berekening, maakt de visualisatie mogelijk van alle getallen van één tot tien door deze vier basisnummers te combineren. Het plaatsen van een jeton in een van de vakjes betekent dat de onderliggende waarde in gebruik is. Twee kralen in een vierkant is gelijk aan één kraal in het vierkant dat volgt. Bij een waarde van tien (bruin + rood) spring je naar het volgende grote vierkant. Er hangt in de T6-klas informatie aan de muur om het gebruik van de minicomputer van Papy uit te leggen. Een in 1994 gefilmd document laat zien hoe Guida Faria oefeningen voorstelt op de minicomputer aan de helft van een klas, terwijl de klasonderwijzer met de andere helft werkt.

De Dienes blokken (MAB) werden veelvuldig gebruikt in de verschillende klassen van Voz do Operário da Ajuda. Ze verschijnen in een bespreking van een probleem waarbij hele tientallen worden opgezocht, waardoor tellen per tien wordt vergemakkelijkt. De veelzijdigheid van het materiaal hielp bij het redeneren. Irene Pires vermeldt:

> “Ik herinner me dat we [bij] activiteiten, bijvoorbeeld wiskunde, vaak materialen gebruikten waarmee we anderen konden helpen nadenken; [Ik herinner me de] vormen, enkele kubussen die we gebruikten om bijvoorbeeld tienden te tellen, en ik kon goed overweg met dat systeem ... "

De blokken werden in houten kisten bewaard en de kleuters hadden er vrij toegang toe. Vanaf het eerste jaar werden ze gebruikt in collectieve momenten en later, in individuele momenten, als ondersteuning bij de berekening. Over die instructiemomenten wordt in de getuigenissen niet gesproken en ze zijn ook niet erg zichtbaar in de verzameling documenten. Er moet wel enige uitleg en instructie over het gebruik van het materiaal als je er de werkkaarten voor rekenen op nagaat. Er zijn werksuggesties zijn die expliciet voorstellen gebruik te maken van die materialen om het positioneel decimaal systeem te conceptualiseren bij het gebruik van algoritmen, maar ook om vergelijkingen, zelfs met onbekenden, voor te stellen met Cuisenaire materiaal en om de rationale getallen aan te pakken.

Aspecten van werk die verband houden met onderwijzen[89]

De Escola da Voz do Operário da Ajuda kenmerkt zich als een plaats waar betekenisvol werk mogelijk is. Dat werk baseert zich op het uitwisselen van ideeën, het aan elkaar voorstellen van projecten en, zoals we zullen zien in het tweede deel van dit hoofdstuk, een particuliere

manier om de machtsrelaties uit te werken, typerend voor de institutionele pedagogiek en de voorstellen van de moderne schoolbewegingen binnen de klas en binnen de school. In het derde punt van dit hoofdstuk gaan we dieper in op de interacties met kennis. Is het zo dat de school zich in veel opzichten voorstelt als wat ik een interactieve culturele ruimte-tijd[90], ze houdt toch ook bepaalde individuele trainingsroutines voor. Die training neemt een deel van ieders tijd in beslag en verplicht iedereen om een bepaald leerparcours te doorlopen, waarbij de leerling zelf de reeds afgelegde route voortdurend evalueert. In sommige klassen van Voz do Operário da Ajuda is deze training voornamelijk gebaseerd op in een dossier georganiseerde oefeningen en, in het geval van de klassen waarvoor ik verantwoordelijk was, op de reeds vernoemde competentiebanden. Diogo Garcia vertelt hierover:

> "Ik herinner me jou, ik herinner me de manier waarop we dingen leerden, dat kleine ding met de kleine gekleurde rondjes, het kleurenbord, ..."

Daarop zegt hij:

> “Ik denk dat jij het was, dat had je allemaal voorbereid en dan kon iedereen proberen of niet, want het hing van de persoon af om het te doen, om verder te komen, hier, op dat bord.
> Ik herinner het me, dat is het, ik begon met, dit herinner ik me goed, ik begon met spelling, en ik deed het tot zwart, tot het einde. Daarna, ik weet het niet meer, ik denk dat ik doorging met wiskunde, en ik weet niet of ik helemaal doorging tot zwart, maar ik herinner me dat ik dingen deed en deed.

Hij sluit die redenering af met:

> “Ik zeg zwart, want zwart was het einde. Dat wil zeggen, wanneer een persoon zwart was, was dat het einde. Het waren net karatebanden, wit, geel, enzovoort. Daarom is het in het zwart het einde, je bent er, je bent klaar.

In andere klassen kan de training een mengsel zijn van georganiseerde werkkaarten in functie van de klas en voorstellen overgenomen uit een of ander aangenomen schoolboek. De vooruitgang was minder zichtbaar. Dat veranderde toen de instrumenten werden ingevoerd die iedereen zelfstandig kan laten nagaan hoever ze staan in functie van het officieel voorgeschreven curriculum. Deze instrumenten zijn in essentie de vertaling in voor kinderen toegankelijke taal van het voorgeschreven curriculum in combinatie met een checklist van behandelde taken en onderwerpen. De eerstejaars klassen oefenen echter altijd het lezen en schrijven op basis van eigen teksten en eigen verhalen, waarbij ze gaandeweg de regels voor lezen en schrijven systematiseren op basis van de analyse van de collectie die ze samen opbouwen.

De werkkaarten, *"enorm veel fiches"* volgens Selma Belo waren in de meeste klassen geordend in bakjes op werktafels of aan de muur, of zoals Diogo Garcia uitlegt: *"er waren die kleine houten dingen daar, met al die fiches"* . De training bestaat voornamelijk uit het maken werkkaarten. Irene Querido en Raul Bento bevestigden het bestaande beoordelingssysteem in de T3-klasse.

Clarisse Rosa bevestigt dat het *" ... trainen van de rekenalgoritmes vooral tijdens het plan werd gedaan met werkkaarten, dus iedereen [werkte alleen], behalve wanneer er iets moest worden uitgelegd, dat is het idee dat ik heb... . ”.*

Kleuren, zegt Irene Pires, waren er ook in de T2-klasse, evenals de werkkaarten, die Jorge Carvalho omschrijft als *"geplastificeerde kaarten"* met bepaalde niveaus van moeilijkheid. Milene Neves bevestigt dat en voegt eraan toe dat ze zich geen werkkaarten herinnert voor milieustudie. Irene Querido concludeert: *"destijds [was er] al, zoals vandaag hier en daar het geval is, hadden we al gediversifieerd leren, (gelach)."*

Carla Brito voegt hier echter nog iets aan toe. Er waren voor de werkkaarten in de klas:

> 'schappen, maar ze waren niet horizontaal, ze waren schuin, met de werkkaarten [erop]. Aan de achterzijde stonden de oplossingen."

De kaarten waren lieten inderdaad grotendeels auto-correctie toe. Sheila Castro herinnert zich hoe ze van de groepen werkkaarten doorliep:

> "we losten fiches op en zodra we dachten dat we klaar waren, hadden we er een testkaart. Die testfiche was als ik me niet vergis, volgde je, het was meer een analyse [van gedaan werk], (...) toen zag jij die testkaart na en zei of we al dan niet klaar waren om door te gaan naar de volgende kleur."

Iedereen die met Julieta Lopes heeft gewerkt, herinnert zich ook het dat ficheer. Tomás Duarte heeft het over *"gedaan werk willen tonen"* en dat *" ... we de moeilijkheidsgraad van de fiches die we wilden doen zelf uitzochten."* Carla Garcia deelt deze herinnering. Ze zegt zich te herinneren fiches op te lossen.

> "Ze waren tegen de muur gezet en er waren ook tafels met fichebakken. Er waren de fiches die we maakten, en we hadden onze eigen fiches [de werkplannen]. Ah, ik weet niet meer of we ze mee naar huis hebben namen of dat ze daar [in de klas] waren. Ik herinner me dat ik opstond om de mijne of de andere te halen, meer weet ik niet meer."

Milene Afonso herinnert zich de fiches, maar *"Ik herinner me de lessen niet precies, dat wil zeggen, ik heb geen geheugen van hoe de lessen in hun werk gingen toch niet voor wiskunde, vooral voor wiskunde, van het Portugees heb ik een vaag idee "*, terwijl Carla Garcia dat uitlegt *"de leerlingen gingen ze halen als we geen lessen hadden voorzien"*, en dat ze zich herinnert dat *"er 's ochtends meer lesmomenten waren, en dat was het, we gingen pauzeren en zo, na de lunch ging het zo ... "*

Carla Gouveia, uit de T7-klas, herinnert zich hetzelfde ritueel: *" ... er waren de fiches Portugese, de fiches wiskunde, we hadden alles verdeeld na de middag, de ochtend was toen er de lesmomenten waren, nietwaar, ik denk dat het zo was. "*

Selma Belo voegt twee elementen toe. Ze zegt in haar klas *" geen herinnering te hebben van het hebben van traditionele schoolboeken"* en merkt verder op:

> "We deden wel experimenten, we hadden een aantal fiches die ons de indicatie gaven van hoe het experiment werd uitgevoerd. Natuurlijk moest het door iemand worden overkeken die alle stappen kende, maar we moesten het zelf uitvoeren. Ik herinner me dat en ik herinner me er een in het bijzonder, het was er een die was gemaakt met een kaars en citroensap, dat experiment deed ik, ik herinner het me nog. Ik vond de experimenteerhoek erg leuk."

Het op fiches en werkkaarten gebaseerde werk en de eraan verbonden kleurcodering was een

eenvoudige vorm ervoor te zorgen dat wat volgen de onderwijzers echt getraind zelfstandig kon worden uitgevoerd. Er was geen verplichting alle werkkaarten door te nemen, wel was er een verplichting om bepaalde competentiegordels te bekomen voor optellen, aftrekken, delen en vermenigvuldigen, spelling en grammatica. De gordel geeft een ontwikkelde vaardigheid aan, daarom kan je ook een gekregen gordel niet verliezen. Rechtstreeks afgeleid uit de institutionele pedagogiek, waren er in de T2 en T3 klassen ook andere met kleuren aangeduide competenties, zoals het oplossen van problemen, het schrijven en lezen en kon iedereen op elk moment voorstellen de volgende gordel te behalen. De informatie werd samengevat op het kleurenbord waarover Diogo Garcia sprak.

Clarisse Rosa vermeldt dat *"ik moest altijd wel sommige conflicten oplossen, zelfs tijdens die [werk] momenten... wanneer ze geacht werden te studeren en te training voor iets"*. Sommige van de conflicten hebben te maken met het eigen beheer van het werkplan, soms zelfs met de type verplichting die er kon bestaan. Voor Julieta Lopes was dit soms ingewikkeld. Zelf vindt ze dat er kinderen waren die overdreven:

> "Het waren de fiche-oplossers, ze bleven maar fiches maken... en dat kostte... Ik had geen minimumplan, nee, ik had een maximumplan..., er waren kinderen die echt overdreven, vaak ten koste van andere dingen, de coole dingen waren, de artistieke activiteiten, nietwaar.

Aan de andere kant was het op bepaalde momenten toch nodig om wat verplichtingen in het zelfstandig werkt in te brengen, ook al was ze daar als onderwijzeres niet gelukkig mee. Maar sommigen vergaten dat *“ze andere activiteiten hadden”*. Ze legt uit dat ze dan vast moest tussenkomen:

> “Er was zelfs verplicht individueel werk, dus elk kind moest echt wel bepaalde dingen doen (...) door de invloed van ik weet niet waarom, dachten ze dat de fiches het belangrijkste was. Er waren dus wel discussies over wat wel en wat niet doen.”

De georganiseerde ruimte als didactisch hulpmiddel

Ik heb het over een interactieve culturele ruimte-tijd, dat wil zeggen als een ruimte waarin iedereen wordt aangemoedigd wordt om zijn beschikbare kennis als uitgangspunt te gebruiken bij individuele en collectieve werkprojecten en voor ieders nieuwe leerproces en neem daar het woord "chantier", werf, van Vasquez en Oury (1967) voor over. De eigen organisatie van de ruimte, de plaats voor de gemeenschappelijke instrumenten, de inrichting van de werkruimtes en het voor iedereen gemakkelijke beschikbaar maken van het materiaal, maken zo deel uit van die werf.

De indeling van de ruimte het eerste leerjaar nam veel over van de ruimtelijke indeling van de kleuterklas zoals Francisco Neto ons vertelt[91] die het heeft over alle jaren doorgebracht in Voz do Operário da Ajuda:

> “Ik was er vier jaar en daarvoor in de kleuterschool. Mijn kleuterleidster was Ana Oliveira. Ik herinner me dat we onze ruimte geleidelijk organiseerden, dat we de organisatie van ruimte, van de materialen op ons namen, dat we in dit opzicht al al zelf enige actie [...]. Met andere woorden, ik vertel dit omdat ik geen verschil voelde, geen schok, ik voelde geen sprong, toen ik van de kleuterschool naar de

eerste cyclus ging, naar het eerste zoals we toen zeiden, omdat ik me die verbondenheid herinner van de kleuterschool tot de eerste cyclus.

Als we een snelle rondgang maken door de verschillende klassen aan de hand van de foto's en de gefilmde documenten, kunnen we zien dat de organisatie een bedoeling draagt, dat de ruimte door de volwassenen als een didactisch middel wordt gebruikt, zodat de kinderen zelfstandig kunnen leren en kennis kunnen conceptualiseren zoals specifiek voor wiskunde door middel van experimentele didactiek werd aangetoond door Glaeser (1999) en Vergnaud (1996).

Specifieke werkgebieden

De ruimtelijke indeling vergemakkelijkt of belemmert de autonomie van de leerlingen, de mogelijkheid om aan meerdere projecten tegelijk te werken, het plannen en evalueren. De T2-klas heeft bijvoorbeeld afgebakende werkvelden, met per veld de hiervoor aangewezen materialen. Er is een ruimte voor computers, met twee werkplaatsen en de nodige instructies voor het gebruik ervan. De LOGO-projecten waar kinderen mee bezig zijn hangen aan de muur, en aan zijkant is er een bergruimte voor documenten. Een andere werkplaats is de schilderhoek, waar alle schildermateriaal voorhanden is. De muur tot aan de hoek is zo georganiseerd dat twee kinderen er kunnen werken. Een ander deel van de klas groepeert de bakjes met werkkaarten en de respectieve registers van het uitgevoerde werk aan de muur. Op één van de foto's is er een klasbibliotheek te zien. Verder is de centrale ruimte van de klas van werktafels voor kleine groepen voorzien. Tijdens het moment van evaluatie en planning, de Raad die ‘vergadering’ wordt genoemd, is de ruimte anders ingericht: alle tafels staan in een hoek opgestapeld zodat er een grote kring kan worden gevormd met alle kinderen en volwassenen zo’n dertig alles samen.

De pedagogische monografie die in de T2-klas werd gefilmd documenteert de specifieke ruimtelijke organisatie om te voldoen aan het werkvoorstel van Voz do Operário da Ajuda. Met een snelle overloop van de camera zien we twee jongens in de leesruimte, een meisje in de schilderruimte, enkele kinderen aan werktafels die voor latere evaluatie registreren wat ze net en een jongen die in die werkruimte een computer aanzet om een tekst af te drukken. Een nieuwe overzicht van de hele klas toont de tafels die kleine werkruimtes vormen elke voor 4 of 5 personen. Een laatste close-up toont opnieuw de computerruimte en een van de bakjes met werkkaarten waar iemand een fiche komt halen. Dit beeldmateriaal gaat goed samen met de herinneringen van zowel Jorge Carvalho en Milene Neves:

–"De klas. Er was een kleine schilderhoek wanneer je binnenkwam en ik denk aan de rechterkant, de pers (...). En dan waren er de tafels en een bord, aan de linkerkant denk ik, waar we lessen wiskunde en Portugees organiseerden, denk ik, en toen hadden we [de werkruimte die] autonomie [toeliet].

–“Ik herinner me de plaats waar de werkkaarten waren, dat waren de fiches voor wiskunde, Portugees, voor milieustudie weet ik niet of die er zijn, ik herinner me de leeshoek (stem van plotselinge herkenning), en ik, ik las bijna altijd hetzelfde boek (lacht). Dan herinner ik me waar de computers waren, en dat was het, er waren, ik herinner me dat de kamer was georganiseerd met ronde tafels, dus we werkten, we bleven niet altijd op dezelfde plek, we varieerden, altijd afhankelijk van wat we waren aan het doen."

De T3-klasse toont zeer duidelijk afgebakende gebieden. In het 3e leerjaar is er een centrale ruimte met een rechthoek van tafels waar de kinderen samen met de onderwijzer omheen zitten. Een van de muren heeft houten bakjes met werkvoorstellen. Er is ondersteunend materiaal boven of onder de werkbakjes op de schappen. Op een deel van een muur, in een van de vier hoeken van de kamer, staan twee letterkasten, een schoolpers en een tafel waar teksten kunnen worden gecomponeerd. Recht hier tegenover is er een kleine schilderruimte, waarbij de muur als schilderezel dient. In een derde hoek van de kamer staan twee kleine boekenkastjes met de minibibliotheek van de klas. De foto's tonen klasmuren met veel informatie over het reilen en zeilen van de groep, zoals we later zullen zien[92]. De beelden tonen een moment dat we kunnen identificeren als *"Vertellen en voorstellen"*, waar Tomás Prata een houten constructie die hij maakte aan zijn collega's toont. Terwijl erg kleine klas van 18 vierkante meter dat jaar geen werkruimtes toeliet, behalve in de vier hoeken van de kamer , bood de ruimte die in het 4e schooljaar werd gebruikt een veel rijkere omgeving. Raul Bento denkt: *" … we hadden ook een kleine bibliotheek… (pauze) "*, en dan zegt hij:

> 'Ik herinner me dat we een hoek hadden voor schilderijen, met verschillende soorten verf, en een expositiebank, ik weet het niet. De opstelling van de stoelen, dat herinner ik me niet goed. Maar… wacht… ik heb een idee dat er werkeilanden waren, toch?'

Deze organisatie in werkeilanden kan men goed zien op foto's en video's van dat 4de leerjaar van klas T3. Over die klas zegt Sheila Castro:

> "Ik denk dat die in onze tijd uniek was, het was een beetje een magische plek, hoewel we er ons op een gegeven moment volledig van bewust waren dat we op school zaten, dat we een klas hadden en dat we aan het leren waren, was er tegelijkertijd tijd die speelse kant, en daarom was leren leuk."

Er zijn twee documenten gefilmd in die klas dat jaar. Terwijl in het eerste, de kleuters van de school met hun kleuteronderwijzer een door hen verzonnen verhaal komen voorlezen, doorloopt de camera de klas. Aan de rechterkant van de deur (in het midden van een muur) zijn er vier boven elkaar hangende houten bakken met 7 verdelers, elk met een reeks werkkaarten. Aan de linkerkant en tegen de muur die de hoek vormt met de muur van de klasdeur, hangen schappen met opbergdozen. Opzij ervan één van de werkeilanden waar Raul Bento het over heeft. Verderop, nog een zo'n eiland. Elk van de ruimtes heeft 3 tot 4 plaatsen. Wanneer de camera naar rechts draait, komen er nog twee kleine werkeiland in beeld samen een in touw gespannen scherm tussen vloer en plafond, dat de ruimte afbakent en tegelijkertijd als weefgetouw dient. Achter het scherm zijn er nog twee werkeilanden met 2 of 3 zitplaatsen en nog een bord dat de verbindingsdeur met de klas ernaast verbergt. Dit bord verhuisde later naar een andere muur zoals het tweede gefilmde document, in dezelfde klas toont. De verbindingsdeur is nu open waardoor er tussen de twee klassen rechtstreeks communiceren. Zoals te zien in dit jaar en tot 1993, bleef de verbindingsdeur. In 1994 bedekte het bord opnieuw de deur, hoewel de klassen T5 en T6 de twee aangrenzende ruimtes gebruikten.

Terugkerende naar T3-klas in 1990 kan men aan de linkerkant van de klasdeur en voor het raam dat uitzicht geeft op de patio voor de school een tafel met twee letterkasten en een tafel met de schooldrukpers. Aan de muur hangt een enorme kartonnen doos met het etiket

“interscolaire correspondentie”. Tussen de communicatiedeur en de muur naast de ingangsdeur is er een tweede uit touw gemaakt scherm, dat dienst doet als uithangbord: aan de touwen hangen verschillende papieren, met wasspelden. Aan de andere kant van de tussendeur staat een werkbank met opbergdozen voor klein materiaal, een doos voor teksten naast de leesruimte, met een minibibliotheek onder een van de ramen met zicht op straat. Tussen de twee ramen verdeelt een kast de ruimte. Tegen de achterkant van de kast staat een werkbank met het nodige materiaal om kleine experimenten uit te voeren. We zien een van de kinderen van de klas een werkblad uitkiezen en de materialen verzamelen die ze nodig heeft om het experiment uit te voeren. Selma Belo stelt hierover:

> “terugkerend naar de structuur van de kamer, [...], we hadden iets waarvan ik dacht dat het heel cool was, dat wat de experimenteerhoek, daar moeten we zeker over praten omdat we, daar kunnen denken, proberen, uitvinden. Die trok ons aan…”

De ruimte heeft ook nog een aan de muur bevestigd werkblad met daaronder planken met materialen in dozen en blikken. Aan een van de werkeilanden daar rechtover is een leerling met een lego-constructie bezig om daarop met de computer te verbinden. Voor het andere raam dat op straat uitkijkt is er nog een eiland met plaats voor 4 personen. De organisatie van de ruimte in werkeilanden herinnert Sheila Castro eraan dat er geen vaste plekken in de klas waren:

> 'Nee, ik denk niet dat we dat hadden. Ik denk dat we aankwamen en gingen zitten waar er ruimte was, het was... het beheer was eenvoudig. Er waren niet veel conflicten.”

Naast de kast staan, net als in andere delen van de klas, enkele houten kratten, geel geverfd, elk met een etiket. Elk kind had de helft van een zo’n krat om materiaal voor het werk in op te bergen. Naast de kast, in de raamopening, zien we twee gitaren. Diogo Garcia vertelt:

> "Ik herinner me ook dat ik op jouw gitaar speelde, het was min of meer toen ik met mijn broers begon te spelen, dat ik een instrument begon te spelen, en geïnteresseerd raakte in het tokkelen op een gitaar, en dat is het, vandaag ben ik een muzikant ...", verder " Ik herinner me dat er een ruimte met kussens was en dat soort dingen, ik herinner me dat ik daar gin zitten en gitaar speelde ."

Deze werkhoek had nog een andere functie, herinnert Irene Querido zich: *“Ik weet niet wat er in het andere raam zat, een van de ramen was het theatergedeelte, het andere weet ik niet meer. Ik weet dat het er twee waren! ”* Een opgerold doek, met een opening, maakte het mogelijk om deze ruimte om te toveren tot een backstage ruimte om poppentheater te spelen.

Het bezoek aan het klaslokaal van de correspondenten het jaar daarvoor had zeker invloed op de reorganisatie van de ruimte, waardoor die veel functioneler wordt omdat de schoolvorm breekt met de overdrachtslogica bij leren en scholing.

Om af te sluiten met de woorden van Sheila Castro:

> “Dus de dingen waren georganiseerd in kleine hoekjes, en het was allemaal erg gemoedelijk. En er waren altijd verrassingen, ik bedoel, er gebeurden altijd nieuwe dingen. En ik denk dat dat het jaar erg interessant maakte..."

Sommige foto's van de T6-klas uit het schooljaar 1992-1993 toont hoe de klas nog steeds is

georganiseerd in werkruimtes, hoewel de centrale ruimte vrijer is, zoals ook in de T2-klas het geval is. Er is nog steeds een schilderruimte en een andere met boeken, terwijl de tafels kleine werkgroepen vormen. Vítor Abreu, een leerling van deze klas, beschrijft de organisatie van de ruimte als volgt:

> "Ik herinner me dat we aan de linkerkant binnenkwamen, aan de rechterkant hadden we een schilderij in een hoek van de kamer, aan de linkerkant hadden we twee computers. Dan herinner ik me dat de stoelen [en tafels] in het midden van de klas stonden, in het midden, en dat is wat ik me herinnerde.

De klassen onder de verantwoordelijkheid van Julieta Lopes hadden tafels in kleine groepjes van vier of vijf studenten. Een deel van de ruimte toonde steeds de klasbibliotheek. In verschillende documenten zien we dat het ook in deze ruimte is dat Raad met de naam vergadering samenkomt.

Verschillen tussen klassen

Carla Garcia is van een meer recente klas waarvan de ruimtelijke indeling gelijkenis vertoont met de andere beschreven klassen. Wanneer ze het de T5-klas beschrijft, herinnert ze zich niet zo goed of er een schoolbord in de klas was, maar ze herinnert zich dat "*we veel werkten met wat we op tafel hadden, en we gingen daar allemaal aan het werk samen, elkaar helpen, elkaar, aan… ronde tafels, wat een feest…* "

Ricardo Azevedo heeft het over *"tafels, stoelen, veel graffiti, …"*. Volgens Milene Neves maakte de opstelling van tafels en stoelen groepswerk mogelijk:

> "we werkten in groepen aan tafels, het waren geen statische groepen, we veranderden naargelang waar we aan werkten. We werkten aan rekenbladen, en er was een groep die rekenbladen maakte, hierdoor konden we niet altijd met dezelfde mensen werken. Ik herinner me dat ik met collega's werkte, dingen besprak met collega's, ... "

De reorganisatie van groepen is een constante en is afhankelijk van het lopende werk. In meer recente jaren ziet men in sommige documenten een compromis tussen geen instruerende onderwijzer maar toch een zeker gemak om het bord te zien. Dat betekent dat de kleine groepjes tafels er nog steeds zijn waar de kinderen zich zo omheen schikken maar dat ze toch ook gemakkelijker het schoolbord kunnen overzien.

De gefilmde documenten in de T5, T6 en T7 klassen tonen klassen tegen de muren geïnstalleerde werkruimtes. Tijdens een opname bij de voorbereiding van een eindejaarsfeest zien we de kleuterklas met een ruimte voor de drukpers en plaats voor werk met de computer onder het raam. Tussen het raam en de deur naar de speelplaats is er een kast met materiaal tussen de twee ramen en een ruimte voor een poppenkast aan de muur daar tegenover direct naast de deur naar de aangrenzende klas.

De T7-klas nu in dezelfde ruimte geïnstalleerd, heeft een organisatie die vergelijkbaar is met de organisatie in de grootste klas die de T5- en T6-groepen twee jaar daarvoor gebruikten. De ruimte onder een van de ramen doet dienst als leesruimte. Naast de deur staan de tafels met de computers, terwijl de groepjes tafels zo staan, dat iedereen het bord van opzij of van voren kan zien. Het bord hangt nu aan de muur naast de verbindingsdeur tussen de twee kamers

wat de deur dus weer bruikbaar maakt. Aan de muur tegenover het bord is een schap bevestigd met werkkaarten en wat materiaal.

De T5 en T6 klassen zitten in 1992 vaak samen en bezetten de twee voorkamers. Eén kamer is ingericht met zichtbare tafels zodat iedereen het bord gemakkelijk kan zien. De werkruimtes liggen tegen de muren aan. De andere kamer toont zoals gezegd de werkeilanden met groepjes tafels die de hele kamer bezetten.

In de T3-klas staat de blauwe kast die daarvoor de experimenteerruimte scheidde van de theater- en leesruimte nu tegen de muur, tussen de twee straatramen. Vanuit de inkomhal is een laag meubel te zien naast de ramen een laag meubel ruimtes onder elk van de ramen scheidt. De ene is nog steeds een leeshoek, de andere laat ruimte voor een enkele tafels.

Ondanks de verschillen tussen de klassen is er hier in alle omstandigheden een erg specifieke inrichting van de school. En hierover beaamt Francisco Neto:

> "Ik was erg trots op die organisatie, om anderen te laten zien waartoe we in staat waren, we vonden het erg leuk dat nieuwe mensen die naar school kwamen waarbij wij uitlegden hoe we waren georganiseerd, hoe onze hele organisatie in elkaar zat. Ik herinner me dat ik meer dan eens daar was om uitleg te geven dit aan andere mensen. En [ik herinner me] trots te zijn, me volwassen te voelen, ik kan uitleggen hoe een klas werkt... Ik herinner me dat we dat graag deden."

Ik probeerde te begrijpen welke didactische middelen hoe werden gebruikt. Hoe maken ze deel uit van de schoolvorm? Beïnvloeden ze de vorm of worden ze erdoor beïnvloed? De didactische middelen zoals de Cuisenaire-staafjes of de MAB-blokken zijn uiteraard geen conditio *sine qua non* voor de particuliere schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda. Wat wel nauw samenhangt met de schoolvorm is de wijze waarop de materialen in de ruimte geschikt zijn en de manier waarop de hele ruimte is georganiseerd om een uitgebreide autonomie mogelijk te maken en de centrale rol van de onderwijzer weg te nemen. In sommige klassen neemt het bord niet eens een centrale plaats in, en geen enkel klas is er een opstelling van tafels en stoelen op rij wat typerend is in de normatieve 'scholingsgrammatica' (Tyack en Tobin, 1994). Hier ligt de focus *niet* op de onderwijzer, op *zijn* kennis en de didactische overdracht ervan. Er wordt een interactie met informatie en kennis mogelijk voor iedereen in functie van het werk in uitvoering.

Ongetwijfeld markeert de ruimtelijke organisatie het particuliere schoolvorm karakter van de Voz do Operário van Ajuda. Vitor Abreu zegt:

> "Ik ging naar een schoolruimte, waarvan ik me herinner dat er een heel gemoedelijke sfeer heerste, het was iets wat ik niet voelde op school [waar ik daarna heen ging]. De organisatie in de klas was [bij Voz do Operário da Ajuda] ook niet zo rigide."

Selma Belo versterkt nog wat Vítor Abreu zegt:

> "Ik denk dat we in groepjes van 4 aan de tafels zaten, nooit twee aan twee, en we hadden altijd een idee van leren als geheel, als groep, nooit als individu. En ik denk dat dit erg belangrijk was en een van de dingen die ik vandaag nog steeds zeg, is dat we niet gelijk zijn aan elkaar".

Er dus niet één onderwezen groep, waarbij de leerling het object is van de relatie van de leraar met kennis en op die wijze aan de klas blootgesteld.Er wordt aangenomen dat mensen in groep leren maar om met elkaar overleggen. Autonoom werk binnen de samenwerking, is wat door Sérgio Niza (1997, 2012) gesuggereerd wordt in veel van zijn teksten wanneer hij in de Moderne Schoolbeweging de relatie met het leren uitlegt, een relatie tussen leerlingen en kennis door onderwijzers bemiddeld in de eerste cyclus en daarna door vakleerkrachten.

Welke andere rituelen zijn er nog in de Voz do Operário da Ajuda die mee de verschillende aspecten van de schoolvorm definiëren?

Meer rituelen die helpen

Op de vraag "*Welke rituelen maken specifiek deel uit van de Voz do Operário-school?*" waren er al meerdere antwoorden. De vijgenboom en het belang ervan op de speelplaats geeft aanleiding tot enkele organisatorische rituelen. De gezamenlijke organisatie van het werk laat de rituelen van planning en overleg vorm aannemen. Door te focussen op projectwerk waarbij de volwassenen aandachtig naar de kinderen luisteren, kregen we ook rituelen door de kinderen uitgevonden verhalen op te tekenen en te reproduceren. Die verschillende rituelen dragen ertoe bij dat de gemeenschap zich een manier van schoolgaan toe-eigent, waarvan de documenten vastgelegde momenten tonen en de memoires beelden oproepen.

Tussen de memoires en de documenten komen er nog andere rituelen in de klas en op school voor die sterk geassocieerd zijn met de schoolvorm van de Voz do Operário da Ajuda. Het gaat over de relatie met de keuken en de kokkin, de dagelijkse reorganisatie van de klassen om ze om te toveren tot kleine kantines, het gebruik van de kelder en de gezamenlijke organisatie van het jaarlijkse Magusto-feest. Er zijn oud-leerlingen van de Voz do Operário da Ajuda die zelfs beweren dat er helemaal geen lessen waren op deze school wellicht als gevolg van het gevoelde verschil met de alomtegenwoordige schoolvorm van sociale relaties dat ondanks alles in de geschoolde samenleving in de hoofden van elk kind en elke volwassene leven van zelfs degenen school liepen op de Voz do Operário da Ajuda. De alomtegenwoordige schoolvorm duikt op in verhalen, in TV-series, in films, enzovoort.

Zijn er nog andere bijdragen waarvan we expliciet kunnen zeggen dat het over rituelen gaat die bijdragen tot de analyse van de varianten in de schoolvorm van sociale relaties in de geschoolde wereld? Ik maakte weerom vier onderverdelingen om de informatie te groeperen. In *"Rituelen op school"* breng ik de informatie over de kelder, het schoolbusje en wat losse routines waarover wordt gesproken samen. Daarna groepeer ik wat over het eten wordt gezegd in *"Middagmalen"*, en ik breng wat er over de feestelijke activiteiten en vooral over het Magusto-feest gezegd wordt onder in *"Tijd om te feesten"* . *"Tijd om te werken"* dekt uiteraard niet alle werk of de hele organisatie ervan, want dat is het onderwerp in de meer gedetailleerde analyse in deel 3 van dit hoofdstuk. Sommige aspecten in verband met het zich eigen maken van het officieel curriculum, een vooruitblik op enige co-teaching en enkele observaties over het collectieve werk op de Voz do Operário da Ajuda buiten klassen of lessen krijgen hier echter de aandacht.

Rituelen op school

Als we praten met wie de Voz do Operário da Ajuda gekend heeft, roepen sommige woorden herinneringen op, soms wat gelach. Twee daarvan zijn *kelder* en *schoolbus*. Naast deze sleutelwoorden, komt ook de *confrontatie tussen schoolrituelen* naar voren in memoires. Voor de analyse van deze herinneringen komen de sleutelwoorden *schoolorganisatie* en *routines* ook van pas.

Van het schoolbusje en de kelder

Terwijl het schoolbusje beelden oproept van de oud-leerlingen die er gebruik van maakten, wordt de kelder veel gefotografeerd en gefilmd. Die ruimte is meer dan een werkruimte, het is een gemoedelijke, gezellige plaats, een ander concept van de multifunctionele ruimte van een schoolgebouw.

Over het busje, praten Carla Brito en Raul Bento en daarbij zegt Ricardo Azevedo over de chauffeur:

> “[Hij was] mijn vriend, wat van hem is geworden, hij heette Nascimento. Hij en het busje.”

Milene Afonso heeft het over wat een gefilmd document ook toont. Het herinnert sterk aan wat Francisco Neto vertelde over de bezoeken met de kleuterschool, met behulp van de jeep van de kleuterleidster[93]. Van op afstand gezien is dat niet iets dat het particuliere karakter van de schoolvorm beschrijft, maar soort te ver doorgedreven gemoedelijkheid en onbezorgdheid bij kleine verplaatsingen:

> “[het busje] respecteerde niet bepaald de regels, zeker de huidige regels niet. Omdat het busje klein was, het was heel klein, eigenlijk was het een busje met zeven zitplaatsen, of zoiets, dus zaten we ook vooraan, [...] en dan wilde ik ook de andere kant op en achteraan gaan zitten. Dat is, niet achteraan, op de banken. Er was een achterdeel, waar sommigen moesten zitten wat, dat begrijp ik nu, toch wel gevaarlijk was, het was de bagageruimte waar minstens vier of vijf kinderen gingen zitten, nou ja, het was verboden… het was gevaarlijk. [...]Een probleem is er nooit geweest, in feite is er nooit iemand gewond geraakt of zoiets, gelukkig maar, maar dat was het."

Voor zover ik heb begrepen, was dit een eerder veel voorkomende situatie in de periode dat Milene Afonso een leerling op de school was. Tot twee jaar daarvoor was er een grotere schoolbus waarmee dit soort situaties werden vermeden. Nadien stapte de school over op het maken van meerdere ritten bij korte verplaatsingen of werd de hulp van individuele auto’s ingeroepen. Er is echter een video uit 1994 waar men kan zien hoe de chauffeur de Voz do Operário da Ajuda verlaat met de T5 en T6-klas, om naar het gymlokaal te rijden aan de andere kant van heet huizenblok. Op de stoep vormt zich een rij kinderen aan de achterzijde van een Toyota Hiace-busje met negen zitplaatsen. De kinderen klimmen over het beschermend hek voor de oversteekplaats, terwijl de chauffeur andere kinderen op de achter- en voorstoelen plaatst. Hij komt terug om de achterdeur te openen waarbij de kinderen in de kofferruimte stappen. Op dat ogenblik stopt er een politieauto in de file naast hen, maar vervolgt daarna gewoon zijn weg.

> *"Ik herinner me dat ik foto's maakte, maar ... in een kelder ??"*

De zin is van Carla Garcia. Er was de kelder. Zoals Francisco Neto zegt:

> “De dingen die gebeurden onder de klas (lacht). Dat had ook een zeer... esoterische lading, voor ons was de kelder een zeer esoterisch iets.'

Bij het bereiken van het einde van de gang zegt Jorge Carvalho:

> “Aan de linkerkant, als ik me niet vergis, hadden we trappen die naar beneden gingen naar een “open space”, daar brachten we onze vrije tijd door.”

Clarisse Rosa vertelt over de klas van Jorge Carvalho:

> “Het was met deze groep: er was een enorme tafel in de kelder, die uiteindelijk beschadigd en uit elkaar werd gehaald, uiteindelijk had de tafel geen poten; ze maakten gebruik van die tafel om spelletjes te spelen, verschillende spelletjes en avonturen. Naderhand maakten we een theater waarbij... die tafel een onderdeel was. De tafel werd een boot. Dat kwam omdat ze mij ook op ideeën brachten, gebaseerd op de spelletjes die ze rond de tafel begonnen te spelen. Ze draaiden de tafel ondersteboven, in de veronderstelling dat de tafel verschillende dingen kon zijn en dus maakten we vanaf dat moment grepen veel theaters plaats in wat ooit een tafel was geweest. En dat was in de kelder,…”

Jorge Carvalho en Clarisse Rosa vertellen over het centrale deel van dat souterrain, alles samen precies dezelfde begaanbare oppervlakte had als het gelijkvloers met de 5 kamers, de keuken, de hal en de badkamers. Raul Bento herinnert zich dat de kelder de lerarenkamer en de ATL-ruimte herbergt. Judite Pinheiro voltooit:

> “in het midden, tussen de twee kamers, was er een tentoonstellingsruimte, en ik denk dat we in de eerste ruimte een timmerwerkplaats hadden. Ik herinner me vaag dat er hout was, dat we met hout werkten, of iets in die aard, ... ja.

De kelder komt op eenendertig foto’s voor (9% van het totaal) over die periode waarvan ik de documenten analyseerde. Zeven van de drieëntwintig video's spelen zich volledig of gedeeltelijk in de kelder af. De meeste videos zijn werkvoorbeelden, feestmomenten, en tentoonstellingen aan de ouders van kampalbums. Sommige zijn gesprekken met bezoekers die in de kelder werden ontvangen, wanneer ze met meer dan één groep kwamen praten.

Zo zien we bijvoorbeeld kinderen op een feestje, vergezeld van Dora Agostinho, verantwoordelijk voor de verkoop van fruitsap, waar de ouders op hun beurt wachten om bediend te worden. In een andere video doet de kelder dienst als tentoonstellingsruimte en zien we mensen muurkranten en documenten op tafels raadplegen. In een van de gefilmde documenten presenteren de kinderen het resultaat van hun buitenwerk voor aan vaders en moeders en sluiten ze de voorstelling af met liedjes uit de streek die ze bezochten. Twee gefilmde documenten gaan over tentoonstellingen in verband met de Anjerrevolutie. In 1994 was er een tentoonstelling over de geschiedenis van het gebouw en van de Ajuda-school.

Maar meer nog dan de tentoonstellingen herinneren velen zich de vrijetijdsactiviteiten in de kelder plaatsvonden. Naast Diogo Garcia, Irene Pires, Carla Brito, Selma Belo en Sheila Castro vertelt Tomás Duarte:

> "... Dat was in de kelder, beneden, ... de kelder was ook ... misschien was het zo, omdat we klein waren en in een denkbeeldige wereld leefden, alles was voor ons een

> groot spektakel, en die kelder was een veel gevraagde ruimte… Ik denk dat het normaal is... om als kind in te gaan spelen."

Milene Neves voegt eraan toe dat als het hard regende,

> “...we daarheen gingen. En we speelden beneden, en het enige dat ik me herinner dat ik beneden speelde, er was een koffer vol kleren. Het was mijn favoriete ding... weg van de speelplaats om daar te blijven, daar te spelen, de koffer te verkennen. **Ik**: De koffer verkennen? **Milene**: Ja, ik herinner me dat ik schaduwtheaters maakte met lakens, ik herinner me... wat herinner ik me het meest? Ik weet het niet".

Sheila Castro herinnert zich deze theaters ook, maar Francisco Neto voegt eraan toe dat de kelder ook magisch was omdat:

> "er waren een paar kleine ramen, waardoor we lichtstralen konden zien binnenkomen, en het stof dat door het licht beschenen werd…, iets volkomen magisch, het licht was uit en het licht kwam binnen, het was iets heel magisch ..."

Julieta Lopes bevestigt:

> "Ah! De kelder. De kelder was waar een **heks** was (lacht) .”

De schoolorganisatie: verrijkende ontmoetingen en een compliciteit

Er wordt niet over een specifieke schoolcultuur te praten, maar ze bestaat wel en is verbonden aan het particuliere karakter van de schoolvorm van de Voz do Operário da Ajuda. De klassenfoto's zijn dezelfde van iedere school, het klassieke beeld van de T2-klas met de juf op de speelplaats, onder de vijgenboom of de afscheidsfoto, van de T3-klas en de correspondenten, ook op de speelplaats. Maar de compliciteit of misschien wel het broederschap uit zich in kleine toevallige gebeurtenissen.
Dat de Voz do Operário zoveel verschilt van de rest van de schoolwereld vergemakkelijkt er altijd de relatie mee. Er waren al opmerkingen van Irene Pires en Francisco Neto over het verschil dat zij voelden tussen de twee werelden. Maar er gebeuren nog andere zaken na de Voz do Operário zoals wanneer Milene Afonso vertelt hoe een de leraar hen dwong in de rij te gaan staan bij de deur van het klaslokaal, en besloot:

> "Ik moest mezelf een paar keer reguleren, dus ik werd bij wijze van spreken met de realiteit van het traditionele geconfronteerd."

Ondanks de compliciteit zijn er momenten waarop mensen erop staan te doen wat ze gewoonlijk op school wordt gedaan. Francisco Neto spreekt over een klasgenoot die voor hem de absolute referentie was in alles wat lezen en schrijven, ook voor een schoolse cursief handschrift dat hij zelf niet beheerste:

> “Ik herinner me wat mijn gedachten bezighield. Ik dacht, *“hé man, echt, B., schrijft hoe langer hoe sneller, met dit handschrift”,* en hij hoeft zich geen zorgen te maken over dat cursieve handschrift. Ik stond zelf voor [een dilemma], zozeer zelfs dat ik veranderde [van schrift]. En toen kwam ik er later achter dat … het was vreselijk … dat dat niet nodig was. Ik zeg dit allemaal vanwege de verschillen die ik voelde tussen de Voz do Operário en de andere scholen, dus eigenlijk waren de referenties het cursieve schoolschrift en het huiswerk.

Hoewel Francisco er zo trots over ging dat de school anders was dan de andere, was ook voor

hem het gewicht van de norm voelbaar, en dan was het soms moeilijk om niet voor de norm te kiezen. Ook volwassenen reproduceren soms klassieke situaties. Op een video uit 1996 zien we in de kelder een lege stoel, met een tafel ervoor. De camera beweegt naar achteren en toont alle kinderen, die in kleermakerszit op de grond zitten, dus in op lager vlak dan degene voor wie de stoel was klaar gezet en reproduceert dus eigenlijk, misschien onbedoeld, de afstand tussen de volwassene die praat en de leerlingen. De gast moet dat onmiddellijk begrepen hebben, want hij ging tussen de kinderen zitten, ook in kleermakerszit, voor hen. De geïnterviewde gast was Álvaro Cunhal[94].

Anderzijds beweert Julieta Lopes is een klas met een onderwijzer,

> “Iets wat enorm bepalend is. 4 jaar, het bepaalt wellicht enorm mee de persoonlijkheid van een kind, dus kan at gevaarlijk zijn. Dat was één van de dingen die ik mezelf afvroeg. Ik vond het zelf erg leuk en, ik bedoel, voor mij was het erg belangrijk, maar ik denk dat het gevaarlijk kan zijn om kinderen van het 1e tot het 4e leerjaar te blijven begeleiden. In ieder geval was dat zo in Voz do Operário da Ajuda toen er voor elk schooljaar een klas was, want nu is dat niet meer zo. Maar dat is ook de gewoonte in het onderwijs hier. Maar ik twijfelde een beetje aan mezelf. Omdat, oh man, omdat ik weet hoe een iemand een kind kan beïnvloeden zelfs zonder het te willen, en ik ben links gezind, als de kinderen vier jaar doorbrengen met een reactionaire onderwijzeres, stel je dat eens voor (lacht).”

Waarschijnlijk denkt Julieta Lopes hier aan het aan de school toegeschreven vermogen om "de burger te produceren”, hoewel sommigen daar twijfels bij hebben. Zoals Milene Afonso al zei, worden kinderen door verschillende mensen beïnvloedt en doorlopen ze daarbij ook de school. In zekere zin is de sociale constructie van de realiteit (Berger en Luckman, 2005) dubbel aanwezig in de volgende opmerking die ook van Julieta Lopes is:

> “Ik was een keer in de kelder om een probleem op te lossen. Er was een projectgroep bezig en er waren andere kinderen die hun evaluatie aan het invullen waren, op hun buik liggend. En dan was er nog dat kleine “pestkopje”, dat naar beneden komt en tegen een ander zegt: “wat doe jij daar?” en zij "Ik ben bezig met mijn evaluatie". En Diana zegt: “Er zijn belangrijkere dingen te doen zoals een project” (lacht). Als ik nu nog aan het werk was, zou ik dat nu niet gezegd, maar ik werk niet meer dus kan ik zeggen wat ik wil.”

De gemoedelijkheid op school

Veel van de werkwijze van de Voz do Operário da Ajuda werkt, en veel van diens schoolvorm houden een zekere afstandsneming in van de onpersoonlijke regels die kenmerkend zijn voor de bureaucratische instelling. Wat als een familiaire omgeving wordt beschreven maakt, zoals Francisco Neto stelt, deel uit van een schoolcultuur:

> “... het was een heel gemoedelijke omgeving, nietwaar, het hulppersoneel waren oudere mensen, met een andere culturele achtergrond, maar we voelden dat ze probeerden die klascultuur naar de speelplaats over te brengen, we voelden het niet als een klascultuur maar als een schoolcultuur; alle problemen, de klasagenda, elk conflict dat voorkwam dat liefst werd opgelost (?) door middel van dialoog, daar ging het in ons hoofd steeds om, proberen dingen op te lossen door middel van dialoog, [...] en ik herinner me dat ze ook deelnamen aan die cultuur.”

Zoals Francisco Neto vermeldt, begint die schoolcultuur door alle mensen nauw te betrekken omdat ze deel uitmaken van de beperkte schoolgemeenschap. Dat wordt mogelijk gemaakt omwille van de grote openheid die er was onder de onderwijzers om wat er tussen de verschillende klassen gebeurde met elkaar te delen. De schoolcultuur is gebaseerd op dit komen en gaan waarover Clarisse Rosa het heeft:

> "Ja. Er werd veel uitgewisseld tussen de onderwijzers en ook tussen leerlingen onderling, dus de leerlingen gingen naar elkaars klas, dit gebeurde ook, we gingen naar elkaars klassen om dingen te laten zien, veel van de oudere kinderen, en [zelfs] met de kinderen van de kleuterschool […] we gingen naar elkaars klas, lieten zien wat er werd gedaan, nodigden elkaar uit, er was hier dus een grote openheid, tussen leraren en ook tussen leerlingen.

Een openheid die het jaar daarop tot uiting kwam in de totstandkoming van de eerder genoemde brochure *"Onze school"*, maar ook in een video, waarop te zien is hoe de kleuterleidster met een deel van haar groepje een door hen bedacht verhaal voorstelt aan de T3-klas dat toen het 4e leerjaar was en een vragensessie organiseert om suggesties te vragen om de tekst verder uit te werken.

De in de tijd bevroren herinneringen getuigen van een schoolcultuur tijdens de geobserveerde periode, zowel in het werk van Clarisse Rosa en Julieta Lopes, als daarna van mijzelf, Dora Agostinho, en nogmaals Julieta Lopes. Margarida Faria en Ana Oliveira hier verschillende keren genoemd, hadden toen geen eigen klas meer of hadden de school al verlaten. Margarida (of Guida) werd in 1987 interne vormingswerkster van de hele instelling en kwam in die hoedanigheid de school regelmatig bezoeken. De tweede stapte in 1986 over naar een openbare school. Nog een andere onderwijzeres werkte aan de brochure mee, maar vroeg in 1990 haar overplaatsing naar de Graça-school aan. Na Ana Oliveira zullen er tot 1999 twee kleuterleidsters op de school zijn. Tussen foto's en videos duikt ook af en toe een andere klas op met een onderwijzeres op die al lang voor de instelling werkte, zowel in Ajuda als in Graça. De T3-klas had twee jaar Lurdes Caldas als onderwijzeres terwijl de T4-klas twee jaar met een onderwijzer werkt die niet lang bleef, vóór de komst van Dora Agostinho. De T5-klas begon de eerste cyclus met twee verschillende leraren, waarvan er één maar kort bleef, voordat de klas met Julieta Lopes begon te werken. Dat betekent dat gedurende de hele besproken periode enkel de T7-klas, gedurende de 4 jaar van de basisschool dezelfde onderwijzer had, zoals de Portugese eerste cyclus toen gebruikelijk was.

Mensen op de eerste plaats

Naast de beperkte schoolgemeenschap wordt ook de bredere gemeenschap vaak genoemd. Vaders en moeders waren in heel de geanalyseerde periode altijd sterk aanwezig. Ik heb wat informatie verzameld over de relatie met de school en later met de mensen van de school[95]. Er zijn veel momenten met een erg actieve tussenkomst van de vaders en moeders, attent voor problemen en zelfs beschikbaar om te schilderen en kleine reparaties uit te voeren. Milene Afonso wijst zelfs op soms bijna karikaturale situaties die het gevolg zijn van organisatieproblemen en van het feit dat het gebouw oorspronkelijk geen schoolgebouw is:

> 'Ik weet niet of dit ertoe doet, ik weet dat er in feite dat soort problemen waren en, nou ja, het kost, het kost een beetje, niet, het kost me bijvoorbeeld om te weten dat

> mijn ouders een enorme investering deden, ook financieel, om ons op die school te hebben en soms waren er basisdingen (nadruk op het woord) tekort zoals toiletpapier in de wc's. Ik denk dat de fysieke omstandigheden, inclusief van het gebouw, zelf vaak nogal gebrekkig waren."

Maar voor Clarisse Rosa was er duidelijk in de meeste gevallen een goede relatie:

> "Ik weet het niet, het gevoel dat ze soms een beetje, een beetje op school betrokken wilden zijn bij dingen waarvan ik denk dat ze het niet teveel moesten zijn …, als de ouders, maar ik had geen grote problemen met de ouders.
> Hier haal de dingen ook een beetje door elkaar, want ik was destijds schooldirectrice en ik heb die herinneringen meer bij me op als schooldirectrice dan als onderwijzeres. Omdat ik als ik aan mijn leerlingen denk, dat nooit heb gevoeld in relatie tot de ouders van mijn leerlingen, bij het werk, binnenin de klas."

Tijdens het bezoek aan de Belgische correspondenten maakt de klas T3 kennis met de structuur en organisatie van een Vlaamse school indertijd geleid door ouders en leerkrachten en ontstaan uit een initiatief van ouders, een project gebaseerd op Freinet Pedagogie. De vaders en de moeder die meegingen spraken over die organisatie met de Belgische ouders en leerden de school beter kennen. Het jaar daarop hadden ze opnieuw contact met de Belgische ouders die de overeenkomstige klas vergezelden tijdens hun tegenbezoek aan Lissabon. Reeds ervoor, maar ook daarna, wanneer de school met sluiten bedreigd werd, mobiliseerden vaders en moeders zich om het onderhoud van het gebouw op zich te nemen. Julieta Lopes verwijst naar het indrukwekkende werk dat op een gegeven moment werd verricht door een groep ouders die de oudervereniging vormden.

Elkaar onder elkaar helpen, op school

Vaak zie je voorbeelden van het elkaar onder elkaar helpen. Onder de albums zijn er die alleen mogelijk werden omdat de volwassenen de kinderen aanmoedigden om samen te werken. Een goed voorbeeld, qua inhoud en uitvoering van het werk, is *"Het verhaal van de verloren wolf"*, een album bestaande uit 8 A3-pagina's met op elke pagina één zin en een tekening op een gekleurde achtergrond. De tekeningen maken duidelijk dat dit een verhaal is dat is bedacht door kleuters. Het is niet gedateerd, maar de laatste pagina vermeldt de naam van de auteurs en de illustratoren, 6 in totaal. Het zijn wellicht namen van kinderen uit de T5-klas zijn en het aantal betrokkenen maakt duidelijk dat nog jonge kinderen samenwerkten waardoor wederzijdse hulp werd bevorderd. De tekst van het album gaat als volgt:

Het verhaal van de verloren wolf

Er was eens een wolf die in een grot woonde (tekening van een klif, de zon en wolken).
Op een dag kwam hij uit de grot, ging wandelen, hij ging naar een stad en verdwaalde (tekening van huizen, zon en wolken op een roze achtergrond*).*
*Hij was erg bang, er waren veel mensen en veel auto's (*tekening van de zon, een wolk, een auto, een figuur (de wolf) en twee menselijke figuren).
Toen verscheen er een jongen. De jongen wist niet wie de wolf was, hij dacht zelfs dat de wolf slecht was (tekening van een figuur (de wolf?) en een kind, plus een rond voorwerp, in kleur, op een roze achtergrond).
Maar het was een stille wolf en hij deed niemand kwaad. De jongen nam de wolf mee naar zijn huis (tekening van een grote wolk, een jongen en een huisje onder de jongen, op

> een gekleurde achtergrond – aquarel).
> *De ouders waren eerst bang maar besloten hem toch eten te geven* (tekening met drie figuren in rood op een gekleurde achtergrond).
> *De ouders hielpen de wolf terug naar zijn grot.* (Tekening met vier figuren die levende wezens voorstellen, een zon en de letters MPAAPAR op een gekleurde achtergrond – aquarel*).*
> *Auteurs en illustratoren: Inês, Catarina, Patrícia, Margarida, Tânia, Manuel*.

Terwijl de samenwerking onder de kinderen de productie mogelijk maakt van veel originele werken mogelijk maakt, zorgt de samenwerking tussen volwassenen voor beschouwingen over de praktijk. Die coöperatie komt terug in veel van de uitspraken van de geïnterviewde onderwijzeressen. Zowel voor Julieta Lopes, die na twee jaar vorming van volwassenen uit Guinee terugkeert, als voor Clarisse Rosa, die kort daarvoor twee jaar in België verbleef, werden de klassen echter uitdagender. De eerste constateert dat:

> "En ik was een beetje… Ik herinner me dat ik het moeilijker had om grip te krijgen op de groep, omdat het een erg heterogene groep was"

terwijl de tweede zegt:

> "een klas terug te vinden met leerlingen met totaal andere moeilijkheden dan de klas die ik vroeger had in Voz do Operário voordat ik naar België ging."

Clarisse Rosa vermeldt ook dat het in deze tijd is dat de school zich open zet voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften. Dit werk vereist nieuwe aandacht en nieuwe discussies. Het leidt tot versterkte vormen van coöperatie, onder volwassenen, tussen kinderen onderling en tussen volwassenen en kinderen. Maar dat was snel mogelijk omdat, zoals Francisco Neto zegt:

> "We wisten dat de andere klassen allemaal werkten zoals de onze, dus we hadden dit bewustzijn ook […] – ik herinner me geen precies werk met een andere klas, maar ik herinner me dat we dit bewustzijn hadden en dat iedereen daar werkte met de dezelfde soort organisatie.

Maar het is een nieuwe realiteit. Voor kinderen met trisomie 21 (Down-syndroom) en persoonlijke obstakels moeten overwinnen, moeten vaak eenvoudige gepersonaliseerde werkinstrumenten ontwikkeld worden. Er is wie met motorische problemen kampt en daarom meer moet oefenen om leesbaar te schrijven, zowel voor zichzelf als voor anderen. Voor hen zijn er hulpstrategieën bedacht waarbij op oefenbladen ruimtes zijn afgebakend om woorden van elkaar te scheiden. Met wie moeite heeft om te articuleren, is er meer training om duidelijk vragen te stellen bij de vraag-en-antwoordsessie met de burgemeester van Portel tijdens een buitenactiviteit. Bij de velduitstappen tijdens het Alvito kamp zijn er alternatieven voorzien voor wie omwille van zijn fysische gesteldheid sneller moe wordt.

In werksituaties in de klas is specifieke ondersteuning voor kinderen met motorisch of hersenletsel geïntegreerd in het individueel werkplan. De algemene regels gelden voor iedereen en laten iedereen autonomie toe wat betreft het in- en uitgaan van de klas, eventueel onder begeleiding tijdens de expressie ateliers. Iedereen draagt op dezelfde manier bij aan het uitwerken van de regels, en de volwassenen besteden extra aandacht zodat iedereen ze kan leren begrijpen en toepassen, om overhaaste oordelen te vermijden wanneer

bijvoorbeeld twee kinderen met trisomie 21 betrokken zijn bij een klacht van de verantwoordelijke van de klassenbibliotheek, wanneer de omslag van een boek wordt gescheurd[96].

In andere gefilmde documenten zien we hoe degenen die meer moeite hebben om bepaalde rekenkundige figuren te hanteren worden ondersteund om de kenmerken van veelvlakken te ontdekken. Er zijn ook aangepaste richtlijnen wat vergemakkelijkt wordt omdat iedereen over autonome werkplannen beschikt voor projecten die vaak een bezoek of een contact buiten de school als startpunt hebben.

Geïnstitueerde uitwisseling

De uitwisseling als gevolg van het coöperatieve werk die op zijn beurt aanleiding geeft tot nieuwe samenwerking zit diep verankerd in de geobserveerde praktijken.

Voor het leren van het beroep bestaat er wederzijdse hulp, maar die gaat in sommige gevallen meer dan dat. Zoals Clarisse Rosa zegt:

> "... Ik kreeg een vriendin van wie ik denk dat ze de leeftijd van mijn moeder had, Guida. Ik denk zelfs dat ze zelfs ouder was dan mijn moeder, dus iemand die mijn moeder zou kunnen zijn, maar met een heel andere levenservaring, en met een openheid voor dingen... dat heeft me enorm geholpen. Bovendien, zag ik haar elke dag, en niet zoals wat er destijds op openbare scholen gebeurde, en nu misschien nog steeds, waarbij iedereen zichzelf opsloot in zijn klas en alleen werkte, zonder te weten wat de andere daar doet, dat was daar niet het geval. Omdat we met open deuren werkten en iedereen elkaars klas binnenliep zonder enige gêne en zonder dat het problemen opleverde was dat voor mij dan ook een [belangrijk] ding: Guida zei: 'Waarom doe je het zo, waarom niet dit of dat, en ik heb dat nooit gezien als…, ik heb dat altijd gevoeld als een mogelijkheid om te groeien."

Deze openheid om met elkaar te praten over wat er in de klas gebeurde, werd ook gevoeld door de toenmalige leerlingen. Zoals Sheila Castro zegt:

> 'En dan was er iets interessants, we hadden vaak open klasdeuren, de deur naar Dora's klas was ook altijd open. Wat een interessant iets was. Niet altijd, maar vaak, en dat was ook uniek, hadden we de vrijheid om de andere klas te zien, de hele interactie."

Sheila. Vervolledigt verder:

> Ik herinner me Dora, weet je, de andere onderwijzeres omdat we veel met haar samen deden en haar klas ging zelfs met ons mee op kamp [naar Portel]."

Dat komt overeen met wat Dora Agostinho zelf zegt:

> "Ik herinner me bijvoorbeeld dat we toen al veel dingen samen deden met het 4e leerjaar, met jou."

Het gezamenlijke werk tussen de T3- en T4-klassen kan voor een deel gevolgd worden in twee video's die betrekking hebben op de voorbereiding van de buitenactiviteit in Portel, de activiteiten zelf en het werk dat erop volgt met heel wat schrijfactiviteiten en het oplossen van concrete vraagstukken.

Die samenwerking tussen groepen ging verder wanneer de T6- en T5-klassen samen kampeerden, eerst in Peniche en het Berlenga Island, het jaar daarop in Avis. Naar aanleiding van dit werk merkt Julieta Lopes op:

> “Wat ik later lange tijd met Dora heb gedaan, dat is ik hield taal en milieustudie, Dora was dol op wiskunde, ze is erg goed in wiskunde, en toen – we werkten samen. Ik werkte aan de taal, Dora aan de wiskunde en samen aan de milieustudie. We hebben lang zo gewerkt, ik weet niet dat goed of slecht was, misschien was het slecht... Voor mij was het erg goed omdat ik de dingen naar mijn hand had gezet, de taal en de milieustudie, [maar zo kreeg] Dora weinig ervaring met de taal. En vermits ik daarop wegging was dat voor mij niet erg, en gezien zij is gebleven, denk ik niet nu dat dit voor haar minder goed was.

Hoewel met een minimum aan bureaucratie en administratie waarvan Ivan Illich (1972) veertig jaar geleden al zei dat de schoolinstitutie door haar aard, de neiging heeft om haar werkers meer tijd bezig te houden dan met het lesgeven zelf, merkt Clarisse Rosa nog op:

> "Ik herinner me dat ik praktisch elke dag bleef en veel langer dan schooltijd."

Maar de ploeg onderwijzeressen en onderwijzers bleef op school om pedagogische zaken te behandelen, in wekelijkse bijeenkomsten, zoals verder vermeld.

Over routines

In documenten en memoires zijn gaat het soms over bepaalde werkroutines. Sommige zijn transversaal aan alle klassen, andere beperkt tot een enkele klas. Ik vermeld hier:

–De tafels van vermenigvuldiging komen op verschillende manieren terug in verschillende klassen, als een klein oefenmomentje van een paar minuten aan het begin of einde van de dag. Tussen de documenten vond ik een reeks opdrachten, voorgesteld op de voortdurende vorming van onderwijzers in het begin jaren '90 werden en georganiseerd door het Instituto Irene Lisboa, evenals een gedeeltelijk verslag van de resultaten hiervan.

–Ook het bedenken van vraagstukken en het gezamenlijk zoeken naar oplossingen behoort tot de routine in sommige klassen. Sommige van die gesprekken werden gepubliceerd in een e-book (Narciso en Paulus, 2006).

–In verband met het beheer van verantwoordelijkheden en taken[97] zijn er verschillende routines. In de T3-klas zijn er beschrijvende werkkaarten voor elk van de taken om de rotatie van de taak in de klas te vergemakkelijken. Deze rotatie bestond ook in andere klassen. Francisco Neto zegt:

> “Ze [de taken] roteerden. Wekelijks. We wisselden wekelijks. En we waren er zeker van dat we allemaal alle taken zouden doen, dat we alle taken zouden gaan ervaren.

–Zoals we in het derde deel van dit hoofdstuk zullen zien, zou men zelfs kunnen spreken van een routine voor het bedenken van collectieve verhalen die de Anjerrevolutie oproepen, zoals bijvoorbeeld bij het album *“Vroeger en nu. Door de eeuwen heen veranderen dingen van tijd tot tijd”*

–Het begin van het schooljaar openen met medewerking van ouders was volgens Clarisse

Rosa ook een belangrijke routine:

> "De opening van het jaar was ook een moment, een belangrijke routine. Ik herinner me dat ik destijds veel zorgen had, niet alleen als onderwijzeres, maar ook als directrice van de school, dat alles goed zou gaan en over het imago dat van de school naar buiten werd overgebracht."

De hier geanalyseerde rituelen van de school en verteld door wie er school liep helpen de waargenomen schoolvorm te begrijpen en belichamen voorstellen en werkprincipes die soms meer lijken op relaties tussen volwassenen en kinderen buiten een formele schoolcontext maar ook een welbepaalde schoolvorm laten waarin iedereen zich profileert als auteur in het samen opstellen van het leren. Sommige informatie in *"Middagmalen"* is een ander voorbeeld van deze particuliere schoolvorm.

Middagmalen

Een kwart van de geïnterviewde oud-leerlingen verwijst naar de middagmalen op school. Een op de drie spreekt over de kokkin en de schoolkeuken als iets speciaals voor de school. Hier heb ik de informatie verzameld rond de sleutelwoorden: *middagmaal; kokkin; keuken.*

Middagmalen op school

Dat middagmaal gebeurt meestal in de klas. Zoals Jorge Carvalho opmerkt, vereiste afspraken en die werden gecoördineerd door de verantwoordelijken:

> "Ik herinner me dat we in de klas middagmaalden, en van de dingen waarvan ik me het meest bewust ben, was de verantwoordelijkheid, dus ik denk ja, als ik het me goed herinner, was er iemand die verantwoordelijk was voor het middagmaal"

Francisco Neto bevestigt:

> "Ik weet nog dat we in de klas aten, dat was ook gezellig, dit ging zo tot in de vierde klas, denk ik bijna altijd. Af en toe aten we in de keuken, maar meestal was het in de klas."

Vítor Abreu geeft wat meer details:

> "Ik herinner me ook dat de maaltijd – hier komt nogmaals die "familiaire school"-relatie – het was één, het was iets heel … Ik herinner me dat Dona Henriqueta met de dienbladen binnenkwam, we aten allemaal samen in de klas, en dat we praatten terwijl we aten, opnieuw was er niet veel scheiding... (pauze)".

Onder de video's is er een verslag van een volledige werkdag in de T5- en T6-klas, waar Vítor Abreu in 1994 deel van uitmaakte. De volledige voorbereiding voor he middagmaal komt er in voor. Wie van dienst is brengt de dienbladen binnen, daarbij geholpen door een van de onderwijzeressen. Dan neemt iedereen een bord, een glas en bestek. Dona Augusta, een andere personeelslid zet de pan met soep op een apart tafeltje. Ieder op zijn beurt bedient zichzelf van soep en hanteert daarbij een grote pollepel. Iedereen gaat zitten daar waar ze hun bord lieten en eten de soep. Ondertussen gaan enkele kinderen de kannen water halen. Er is een beeldonderbreking waarna we de onderwijzeressen naast de kinderen zien zitten. Terwijl sommigen meer soep halen, gaan anderen naar het recipiënt met het enige gerecht dat vandaag bestaat uit spaghetti met gehakt.

Clarisse Rosa herinnert die organisatie in 1989 met de T2-klasse. Ze zegt hierover:

> “Het waren ook gecompliceerde momenten vanuit het oogpunt van de organisatie, omdat ze dikwijls botsten [met de werktijden]. We moesten de klas opruimen, omdat we er aten, we moesten stoppen met het werk dat we aan het doen waren en ruimte maken voor het middagmaal, de tafels dekken, de vuile borden afruimen, wat door de kinderen werd gedaan, maar uiteindelijk was dat ook grotendeels gebaseerd op ons werk als onderwijzer.”

Daarna terug aan het werk gaan was niet altijd gemakkelijk:

> “Ik herinner me dat ik een paar kinderen had bij wie ik op die momenten zelfs een beetje mijn geduld verloor. Een van hen was Milene, die extreem traag at (lacht) en de meeste dingen niet lekker vond.”

In het voorjaar werden er soms maaltijden opgediend op de speelplaats. Op één van de video’s zien we de kinderen buiten eten, altijd in kleine groepjes, op de speelplaats. Daarom lijkt T3-klas niet erg verrast als in de school van de correspondenten op een dag met mooi weer iedereen op de speelplaats een maaltijd van brood en kaas of charcuterie en fruit gaat eten .

De keuken van Voz do Operário da Ajuda was geen cantine. Jorge Carvalho herinnert zich:

> “... van Dona J., die kokkin was, en dan, dit heeft met de keuken te maken, we mochten niet echt de keuken in, behalve de oudere leerlingen – dat was natuurlijk mijn geval – en die daar voortdurend binnenliepen, we gingen toen allemaal daarheen. Inclusief vrije tijd, want toen ze ophield, hadden we allemaal toegang tot de ruimte.”

Op een van de weinige foto's van de keuken zien we de kokkin en iemand van het hulppersoneel met twee volwassenen en twee kinderen broodjes klaarmaken, wellicht voor een buitenactiviteit. Een close-up van een gefilmd document toont een tafel waaraan de kokkin aan het werk is. Naast haar draagt een ander personeelslid een enorme pan naar een stenen gootsteen, waarboven een niet industriële boiler te zien is. Rechts staat er een werkbank, met gordijnen eronder en multiplex kasten erboven. Op een ander beeld iets verderop zien we achter de kok een klein industrieel fornuis, ingebouwd in een open schoorsteen. Ernaast staat een stenen watertank met daarop een houten deksel en een koperen kraan.

In deze keuken, vertelt Irene Pires,

> “deden we mee [...]. Ik denk niet dat we er echt gekookt hebben, maar we brachten de restjes, de vuile vaat, naar de keuken, denk ik.”

Milene Neves daarentegen zegt:

> "Ik herinner me dat we soms kookten, koekjes maakten, en zelfs soep, dat herinner ik me, dat herinner ik me."

Ook Ricardo Azevedo, Sheila Castro, Selma Belo en Milene Afonso vertellen over de kokkin en de keuken. De laatste vermeldt dat de ze...

> “... af en toe niet wat ze moest doen en dan zei ze: 'Wat gaan we eten vandaag?' en eigenlijk besloten we zelf voor ons middagmaal, wat leuk was. (gelach). Eigenlijk

> konden we eten wat we wilden, waar we zin in hadden.”

De kokkin, die haar dochter op school had, behandelde de kinderen als een moeder. Milene Neves voegt toe:

> "we maakten er zelfs een beetje gebruik van, ik weet niet of het een voorrecht was, het kon ook een voorrecht zijn, een beetje voor mij en JC, omdat we bijna niets aten, en ik denk dat de [kokkin] ons liet eten daar, waar we waren, dat was het schandaal. Iedereen wilde, dus João en ik ook. Ik herinner me dat de [kokkin] van ons hield, ik weet het niet, misschien was dat niet helemaal zoals het hoorde (lacht).”

Misschien is dat ook de reden waarom, zoals Clarisse Rosa zegt, de kokkin "*een relatie had [...] met de andere ouders die ik erg grappig vond*".

Lunches tijdens de kampen en buitenactiviteiten

Veel van de albums met verslagen over de kampen vermelden de menu's wanneer de groep een hele week weg is, wat normaal één keer per jaar gebeurt. Zo verwijzen het Portel-album en het Arrábida-kampalbum naar die menu’s. In video over de buitenactiviteiten in Portel, zien we hoe er gemiddagmaald wordt naast het huis waar de klassen T3 en T4 sliepen. Wanneer er gekampeerd werd, komen de maaltijden in functie van de geplande bezoeken als picknicks of snacks naar de werklocaties gebracht. Dan zien we bijvoorbeeld in de video over het Alvito-kamp. Begeleidende ouders en kinderen deelden belegd brood en fruitsap uit aan enkele grote tafels in het landbouwmuseum, tijdens de middagpauze.

Tijd om te werken

De gedetailleerde analyse van de interactie met kennis in de Voz do Operário da Ajuda bewaar ik voor deel 3 van dit hoofdstuk waar ik zowat alle werkmomenten groepeerde. Deel 2 dat handelt over de relatie met macht omvat de aspecten van hoe het werk is geregeld en afgestemd is op autonoom werk. Die werktijden zijn typerend voor alles bij elkaar eenvoudige manier waarop kinderen en volwassenen zich op school zich organiseren. Hier heb ik me beperkt tot wat rond de sleutelwoorden *leerplan, lichamelijke opvoeding, muziek, er waren geen lessen* en *klassen,* over collectieve momenten waar klasonderwijzer(es) of een ondersteunende leraar in het geval van muziek en lichamelijke opvoeding, voor verantwoordelijk is.

Waren er geen lessen? Collectieve momenten...

Collectieve momenten zijn er in overvloed in de geanalyseerde herinneringen. De gefilmde documenten laten regelmatige interacties zien vaak rond vraagstukken. Van gesprekken tijdens buitenactiviteiten, over programmeren in LOGO, tot discussies op school over het plannen van vaste werkmomenten, groepswerk en het collectief verbeteren van teksten zijn de voorbeelden legio. In de T3-klas bevat het album over de correspondentie met de Leuvense klas verslagen over collectief werk. Documenten zoals de *analyse van het aanwezigheidsregister* of *verslagen over de indeling van de ruimte* suggereren collectieve momenten met de T6-klas in het 1e leerjaar. Tijdens een collectief werkmoment wordt een logisch probleem besproken, aan de hand van een opgave van de leerkracht. Een eerste versie van een niet gepubliceerd artikel over de inhoudsanalyse van een klaskrant is een ander voorbeeld, evenals de

collectieve projecten die de klassen ontwikkelden.

Dora Agostinho zegt dat dit soort werk...

> “… soms zo divers [was] dat het niets met het curriculum te maken had. Andere [onderwerpen] hadden meer ... hoe dan ook, er werd, voor sommige meer dan voor andere gekeken of [het onderwerp] al dan niet kon worden onderzocht in aansluiting met het curriculum, maar die zorg was er niet altijd. **De** zorg was of ze het [werk] wilden doen of geïnteresseerd waren om het te doen en nieuwsgierig waren, ... "

Julieta Lopes bevestigt dit idee:

> “Ik maakte altijd gebruik van [hun ideeën], en dan waren er op basis van een thema verschillende subthema's, die soms wel een heel jaar duurden. Een keer deed Guida een studie over een werk dat we op ons genomen hadden. Ze kwam tot de conclusie, ze vergeleek dit werk met het curriculum op alle gebieden, en kwam tot de conclusie dat enkel dat project op zich het hele curriculum voor dat schooljaar had bestreken. Zonder dat ik het in de gaten had. Die zorg heb ik nooit gehad.”

De onderwerpen die bij veel gelegenheden aan bod kwamen, stonden echter in de meeste gevallen niet helemaal los van alles. Ten eerste herinnert Julieta Lopes,

> "De laatste tijd, ik weet niet waarom, dacht ik dat als er een curriculum was, het echt moest worden gevolgd, dat moest wel, nietwaar, en dus hadden ze het recht om te weten wat ze moesten leren, en ik hing de programma’s [voor elk vak] op de muur, en het dagteam kon kiezen, als er al niets was gepland, konden ze kiezen waar ze die week aan wilden werken, en dan zouden we dat evalueren.

Verder, zoals Clarisse Rosa uitlegt, omdat...

> “... wat ze destijds deden, was niet alleen gebaseerd op hun voorstellen, maar ook [op basis van] het beheer van het curriculum. Dus, ik herinner me dat ik dit niet altijd zo heb gedaan, maar met deze groep [maakte] ik een overzicht van onderwerpen in het curriculum.

De verklaringen spreken over autonoom werk, planning en projecten, kampen en correspondenten, evenals collectief tekstwerk. Zowel Irene Pires, Milene Afonso als andere oud-leerlingen wijzen echter op de afwezigheid van klassieke schoolse lessen. De eerste is van mening dat ze dit voor hun latere schoolcarrière niet eens nodig bleken te hebben gehad, terwijl de tweede denkt dat dit hen na Voz do Operário da Ajuda uiteindelijk voor problemen op school stelde. In bijna alle getuigenissen wordt er niet over “lesgeven” gesproken of wordt aangenomen dat de lessen niet bestonden. In het algemeen wordt collectief werk niet gezien als kennisoverdracht. Diogo Garcia stelt:

> “Het traditionele concept van de persoon die naar het bord wijst en de studenten die kijken? Dit herinner ik me niet."

Iets explicieter is Francisco Neto:

> “Lessen, specifiek over een onderwerp, kan ik me niet herinneren (lacht). Ik herinner me hoe in een collectief, niet, tijdens collectieve momenten de leraar nieuwe thema's introduceerde, decimale getallen of wat dan ook, momenten in een collectief, maar ik kan me niet precies herinneren dat er een les was, met het gevoel van "laten we

> over dit onderwerp leren en als de les voorbij is weet je er alles over. Nee, dat niet, dat herinner ik me niet."

Clarisse Rosa denkt het vooral de werkwijze is die maakt dat oud-leerlingen die collectieve momenten niet associeerden met zogenaamde les situaties:

> "... ik denk dat de collectieve werkmomenten, wanneer de leraar vooraan staat en kennis aanbrengt, in wezen [gebeurde tijdens] de momenten waarin aan een tekst werd gewerkt, waarin je als onderwijzeres een rol op je neemt, vooraan bij het bord. Maar de deelname, de bijdragen komen van iedereen, en daarom lijkt het [op die situatie] van de onderwijzer die vooraan staat."

In het gefilmde document dat het buitenwerk in Portel behandelt, zijn er verschillende momenten waarop volwassenen zaken toelichten en informatie geven aan kinderen. Met wisselende aandacht luisteren ze naar de uitleg van een dominee, twee pottenbakkers, een burgemeester en de uitbater van een kleine coöperatieve om olijfolie te produceren. Van de op deze manier verzamelde informatie samen met wat in kleine werkgroepen is samengebracht, wordt een einddocument gepresenteerd, dat vervolgens in een album wordt bewaard. Wat Julieta Lopes doet twijfelen als we het hebben over collectieve lessen: *"aan alles deed iedereen mee. Het werd misschien niet als les gezien, maar het waren wel collectieve momenten"*.

Clarisse Rosa is het daarmee eens en is van mening dat de kinderen wel degelijk werkten in collectief verband:

> "Ze deden het onderzoek en zochten daarbij van alles op, en zo meer, en toen was de voorstelling eigenlijk ook een collectief moment, maar zij waren degenen die de voorstelling deden en ik leidde [...] die voorstelling. Ik had dus mijn rol maar op zo'n moment was de uitleg een richting geven het belangrijkste en niet het organiseren van een les, mijn rol was te proberen vast te leggen wat het belangrijkste was in alles wat ze zeiden."

Tijdens de kamp- en en andere buitenactiviteiten vindt interactie met kennis op een specifieke manier plaats, ingebed in een sociale relatie die de schoolvorm van sociale relatie overstijgt.

… en ondersteunende lessen: lichamelijke opvoeding en muziek

Private en semi-private scholen bieden vaak extra activiteiten. In de Voz do Operário da Ajuda, een gesubsidieerde school van sociale solidariteit, wordt lichamelijke opvoeding en muziek door hiervoor gespecialiseerde leerkrachten gegeven.

Het eerste wordt niet op school gegeven, omdat die er de installaties niet voor heeft. Velen herinneren zich dat ze naar het gebouw van een turnvereniging in de buurt moesten, waarbij ze een blokje om gingen. Raul Bento, Tomás Duarte, Ricardo Azevedo, Irene Pires, Carla Brito, Irene Querido, Judite Pinheiro en Milene Afonso herinneren zich min of meer wat Jorge Carvalho beschrijft:

> "Lichamelijke opvoeding vond plaats in de *Academia Recreativa da Ajuda* heel dicht bij mijn huis. We gingen naar de turnzaal van die vereniging en waar we een leraar hadden die ons lessen lichamelijke opvoeding gaf. [...] Ik herinner me dat op de *Academia Recreativa da Ajuda* de juiste vloerbedekking had voor gymnastiek en we

> hadden een paar groene tapijten, en in principe hadden we, ik herinner het me niet zo goed, we gingen er twee of drie keer heen, soms hadden gingen we buiten sporten."

Milene Neves herinnert zich vooral de weg naar de *Academia Recreativa da Ajuda*, om andere redenen:

> “Ik herinner me... Ahhhh, ik herinner me dat ik naar de turnzaal ging. Ik herinner me dat ik naar de turnzaal ging en op weg naar de turnzaal liepen we buiten de school. **Ik** : Was het ver? **Milene** : Nee, het was in hetzelfde blok, aan de andere kant, dus in de parallelle straat, we moesten door een straat lopen die een beetje lang was, ik herinner me ook gekke dingen, wat niet uitmaakt (lacht) . Ik weet het niet, ik herinner me dat ik met mijn hoofd tegen een paal stootte, omdat ik afgeleid was (lacht), ik herinner me dat ik veel zong, met mijn vrienden, met de tweeling, wat herinner ik me nog meer?...”

Meestal zegt Julieta Lopes zegt: *“werd gymnastiek in de turnzaal gedaan, dus buiten de school. En het was met een andere leraar, ze gingen dus daarvoor naar de turnzaal.”* Deze gymnastiek in de turnzaal wordt geïllustreerd met een stukje video uit 1994, waarin kinderen onder leiding van de leraar een reeks oefeningen zien uitvoeren. Carla Brito herinnert zich dat dat de lessen soms op school werden georganiseerd door de onderwijzers zelf. De organisatie van de lessen kon eventueel samen worden gepland, zoals we zien in een andere video waarin wordt besproken wat te doen als de leraar lichamelijke opvoeding er niet is.

Sporadisch waren er momenten van echte co-teaching. In de tijd dat de T3-klas worstelde met het begrip snelheid uitgedrukt als een verhouding tussen twee grootheden, werden het lopen van afgelegde afstanden opgemeten en daarbij op verschillende manieren uitgedrukt. Dat hielp om onderliggende concept snelheid beter de begrijpen. In de meeste situaties gingen de kinderen gewoon naar de les, wat voor sommigen lichamelijke opvoeding was, voor anderen gymnastiek, blijkbaar zonder dat die lessen met de rest van het schoolwerk in verband stonden.

Voor muziek waren er ook specifieke momenten in de week. De herinneringen gaan over twee verschillende muziekleraars.

Irene Pires heeft vooral aan de fluitlessen niet al te goede herinneringen:

> “Dus ik denk dat de Voz veel aandrong op dit soort buitenschoolse activiteiten, we hadden muziek – ik hield niet zo van muziek, ik denk zelfs dat ik die activiteiten niet enkel associeerde met de leraar zelf, ik denk dat dit alles erg castrerend was. Hij wilde mij bijvoorbeeld fluit leren spelen, hij dacht dat dat het beste instrument was, en hij, terwijl ik bedroog met het lezen van de notenbalken, die ik niet kon lezen, ik keek naar de tekeningen met de vingerposities in plaats van naar de notenbalk zodat ik gewoon wist welke gaten ik moest bedekken... dit is mij is bijgebleven... ik herinner me dat hij dat doorhad en mijn moeder ging vertellen dat mijn vingers te dun waren om een gat van een fluit volledig te bedekken en dus nooit goed zou kunnen spelen. En vandaag speel ik geen enkel muziekinstrument, en dat spijt me heel erg. Klaar. Maar daar kan ik ook nu iets aa doen, nietwaar?

Milene Neves integendeel genoot van de lessen, net als Jorge Carvalho die zich herinnert dat hij xylofoon speelde tijdens muzieklessen. Zij zegt:

> "Ah! En ik herinner me de muzieklessen. Ik hield ervan. Ik denk dat het op vrijdag was, en er was een leraar genaamd ... José Calhau of zoiets, en hij verscheen op televisie, en ik herinner me dat ik het erg leuk vond, omdat hij veel routines met ons had. We kwamen aan en begonnen te klappen, ritmes te oefenen en daarna evolueerden we van week tot week, maar de routines waren altijd hetzelfde.

Francisco Neto koppelt muzieklessen aan andere activiteiten, vooral aan het projectwerk en studies over de Anjerrevolutie:

> “Ik herinner me onze voorstellingen, waaronder theater, muziek, we hadden een zeer goede leraar voor muzikale expressie, die we erg leuk vonden, die José Alberto Calhau was, en we werkten bijvoorbeeld aan het werk over de wolven, 25 de Abril, of andere projecten, daarna stelden we het theater dat we over dat onderwerp hadden gemaakt aan onze ouders. Sommigen speelden instrumenten, en we repeteerden tijdens de muzieklessen, dat was ook heel tof.”

Clarisse Rosa is dezelfde mening toegedaan, als ze herinnert aan:

> "... het uitzonderlijke werk rond muziek met Zé Alberto, ik denk dat de relatie met de kinderen en het muzikale werk heel goed was en ook de verstandhouding met ons, ..."

Diogo Garcia en Carla Brito herinneren zich dat er muzieklessen in de kelder doorgingen, maar ze herinneren zich ook andere muziekmomenten, met de klasonderwijzer. Er is zelfs een klein fragment uit een toneelstuk opgevoerd aan de correspondenten dat ook gezongen en muzikale delen had.

Ricardo Azevedo herinnert zich wat in het kader van 20 jaar Anjerrevolutie werd gedaan op school. Daarbij werd ook "São Macário" gespeeld en gezongen met de nieuwe muziekleraar. Hij herinnert zich :

> “de liedjes (gelach in de stem). Wat we zongen Het waren fantastische liedjes, ik zou een cd moeten opnemen. **Ik:** Herinner je je een van de liedjes die jullie zongen? **Ricardo:** Jawel. Wil je dat ik een stukje zing? (gezang) São Macário, São Macário kwam aan land, ão Macário, São Macário vens a costa, São Macário que veio a costa, ai que veio a costa no cais do Maranhão, ai que veio a costa no cais do Maranhão.”

Die opvoering werd opgenomen door één van de ouders en bevond zich onder de documentaire in de Voz do Operário da Ajuda. Voor de kinderen het lied zingen is er nog een muzikale creatie met Orff-instrumenten bij een aandachtig publiek van moeders en vaders.

Naast wat met projectwerk en kampen in verband stond, zijn er ook muziekmomenten specifiek voor de eindejaarsfeesten. Toch lijkt de muziek over het algemeen meer geïntegreerd in de rest van het werk dan de lessen lichamelijke opvoeding, zowel in de tijd bevroren als in de dynamische herinneringen.

Tijd om te feesten

In dit laatste punt vertel ik wat ik groepeerde onder de sleutelwoorden *feesten* en *diploma uitreiking, magusto, magusto (organisatie)* en *verkoop van werkstukken*.
Het magustofeest was jarenlang een uithangbord van de school. In de bestudeerde periode

wordt het feest door de hele schoolgemeenschap georganiseerd en mobiliseert het ook iedereen. De andere feestelijke momenten verschillen niet veel van de gebruikelijke feestjes op school.

Sommigen verwijzen naar de carnavalsoptocht, georganiseerd door het plaatselijke wijkbestuur. Een van de gefilmde documenten toont een jaar waarin moeders en leerkrachten kinderen helpen zich voor te bereiden. Dit wordt gevolgd door de parade zelf, waarvan Ricardo Azevedo zegt: *" Toen het carnaval was, verkleedde ik me als een kapitein (gelach in de stem)"* Maar gewoonlijk, zegt Judite Pinheiro,

> "maakten we de maskers [...] zelf, maar verschillend, dat wil zeggen, ik herinner me een jaar waarin, in plaats van sneeuwwitje en de zeven dwergen, het de zeven sneeuwwitjes en de dwerg waren. En wij waren de zeven sneeuwwitjes, wij maakten gipsen maskers."

Fernanda Queirós, Selma Belo en Melissa Lousada herinner zich ook hoe ze collectief maskers maakten met de daarop volgende organisatie van het materiaal rond een thema, gevolgd door de parade op Calçada da Ajuda,. Laatstgenoemde zegt ook dat *"we zelfs een jaar hebben gewonnen, hoe was het, de xexé?, eh... "*. Ze eindigt met:

> "na carnaval waren er de voorbereidingen voor het kamp en dan was er het eindejaarsfeest, met het afscheid, altijd met veel emotie, met de leerlingen die het vierde jaar uit hadden en die de school gingen verlaten, dus het was ook een heel belangrijk feest."

De gebruikelijke feestkalender.

Maar vanaf het begin en volgens de schoolkalender is het Magusto-feest het eerste feest van het jaar. Carla Gouveia herinnert ze zich in omgekeerde volgorde:

> "Het eindejaarsfeest, het kerstfeest, het Magusto feest, ik denk dat er drie...
>
> [...] Het eindejaarsfeest is altijd hetzelfde, een beetje nostalgisch, het vierdejaars feest, dat was echt..., dus het was het eindejaarsfeest, toen we allemaal weg zouden gaan, we zouden elkaar maandenlang niet zien.
>
> De kerstfeestjes waren ook heel gezellig, want met kerst deden de ouders ook altijd mee, er was altijd wel iets tofs."

Een bijzonder feest: de Magusto

Melissa Lousada legt uit dat *"het eerste feest het Magusto-feest was, het was erg leuk, er waren veel spelletjes en banen en loterijen"*.

Van het Magusto-festival zijn er beelden van kinderen die op verschillende banen werken en objecten verkopen. Tijdens het feest werden klas- of schoolkranten verkocht. De foto's en enkele video's tonen dat de meeste andere voorwerpen die in de productieateliers zijn gemaakt op dat jaarlijkse feest worden tentoongesteld en verkocht.

Raúl Bento bevestigt:

> "Ik herinnerde me de klei vanwege de verkoop. Natuurlijk wilden de ouders het werk van hun kinderen kopen."

Er is er een collectieve mobilisatie voor het feest en er worden werkgroepen georganiseerd. Een van de voorbereidende taken is het snijden van kastanjes die dan gekookt of geroosterd worden. Op een foto zien we enkele meisjes waarschijnlijk van de oudste groep, in de schoolkeuken die een grote kom kastanjes aan het klaarmaken zijn.

Aan de hand van de foto's en videos die de Magusto-feesten in beeld brengen, kunnen we zien hoe de kinderen in de hele organisatie van het feest deelnemen. In een van de video's zien we de uitleg van de organisatie net buiten de schooldeur. We zien hoe de kinderen die verantwoordelijk zijn voor de tickets het publiek bedienen en de kassa beheren. We zien de organisatie waarbij de kinderteams op de dag van het feest ook meedraaien in de keuken en drankjes en hapjes bezorgen.

Carla Gouveia bevestigt deze beelden:

> "Ik denk zelfs dat we naarmate we ouder waren, zoals in het vierde jaar, meer [verantwoordelijkheid] namen, we hadden taken, maar we waren zelfs een beetje de opzichters, een beetje kijken of alles goed ging, dat alles lag waar het moest liggen, ik denk dat het niet langer gewoon meedoen was, [...], we verkochten de kranten, we verkochten de kleine dingen die we deden, in onze vrije tijd... Ik denk dat het zo ging, nietwaar. .. "

Tussen de in de tijd bevroren herinneringen vinden we de organisatie van de werkteams, een uithangbord om de verkoop aan te kondigen waarbij de producten worden uitgestald in een van de klasruimtes, terwijl in de andere ruimtes toonbanken zijn waarop hapjes en fruitsap te koop staan. De bezoekers krijgen gratis de gekookte of geroosterde kastanjes die ze zelf rauw aan de school schonken. Er is een tombola waarbij elk lot prijs heeft. De geschonken voorwerpen bestaan vaak uit gebruikt speelgoed, boeken of gebruiksvoorwerpen die de families aan de school geven. In de video over een van de feesten zien we ouders rondlopen en kijken naar de tentoongestelde voorwerpen in die klas en in de klas waar eigengemaakte voorwerpen worden verkocht. In een andere klas zijn er traditionele volksspelen. Op het einde van de avond is er in de tombola-zaal een veiling van niet-verlootte objecten, waarbij een van de ouders als ceremoniemeester optreedt en kinderen en volwassenen laat bieden.

Carla Garcia en Irene Querido herinneren zich de activiteiten beter dan Sheila Castro. De laatste vermeldt:

> “Ik herinner me dat we een Magusto feest hadden, met echt toffe activiteiten, maar ik kan me ze niet herinneren. Nou, ik weet het niet, ik herinner me Magusto niet. Het spijt me enorm. Van tijd tot tijd probeer ik na te gaan of er iets in me opkomt, maar ik kan het me niet herinneren, man, ik word woedend, ik wilde me de beroemde Magusto herinneren, maar ik kan het me niet.

Kerstmis, een recenter feest

Het kerstfeestje was in de eerste jaren van de onderzochte periode niet zo'n belangrijke gebeurtenis. Pas toen in 1993 de oudervereniging werd om dat schooljaar de sluiting van de school te voorkomen, krijgt dit feest meer aandacht ondermeer van de vaders en moeders van groep T5, T6 en T7. Het is dus een feest voor vaders en moeders, voor de scholengemeenschap. Hierover zegt Melissa Lousada:

> "het was niet zo leuk, het kerstfeest was niet zo leuk, want wel, we hebben wat toneelstukjes opgevoerd, maar dat was niet erg spannend, ook omdat het kerstfeest nooit in Voz do Operário zelf was, het ging ergens door en niet in de Voz, het was ergens anders, dus, nou ja, het was uiteindelijk niet zo, zo gemoedelijk, dat was het niet, we voelden er ons niet op onze plaats.

In tegenstelling tot carnaval en andere feesten heb ik uit die periode geen beeldmateriaal van het kerstfeest gevonden.

eindejaarsfeest

Net als Magusto werden de klassen ook op de eindejaarsfeesten omgetoverd tot tentoonstellingsruimtes van veel originele voorwerpen door de kinderen gemaakt. Wat verschilt met het begin van het schooljaar is dat er nu tentoonstellingen zijn van wat tijdens het schooljaar op kamp en tijdens schoolprojecten werd samengebracht. De tentoonstelling over de geschiedenis van de school zelf en de geschiedenis van Lissabon zijn slechts twee voorbeelden hiervan.

Bij de eindejaarsfeesten horen traditionele liedjes of minitoneelstukken. Er zijn video's die deze momenten in beeld brengen, zowel in de kleuterklassen als in de andere.

Er zijn beelden van minstens één eindejaarsfeest op de binnenplaats vóór de schooldeur, waarbij de scholengemeenschap verbroedert met de bewoners van de patio en de buurt.

Jorge Carvalho spreekt zo over de schoolfeesten:

> "Ja. Er waren de schoolfeesten, elk jaar, aan het einde van het jaar, werden we aangemoedigd, hmm, om tekeningen en schilderijen te maken voor de schoolfeesten, die vervolgens werden verkocht, hmm. Ik herinner me nog dat aan het einde van het jaar elke klas een jaarboek moest schrijven, en ik herinner me dat ik naar school ging, mijn vader was daar, en mijn grootmoeder [...] en ik vroeg mijn grootmoeder om een tekening van me te kopen, voor school. En ze stemde toe, want dat was toch ook symbolisch?"

Clarisse Rosa werpt een professionele blik over die zelfde feesten:

> "dit waren belangrijke momenten, omdat het momenten waren waarop we probeerden niet alleen een feestmoment te hebben, maar om balans van het werk te maken voor de ouders, en daarom waren er altijd enkele tentoonstellingen en een tentoonstelling van het werk van de kinderen. We zorgden daarbij voor een gezellig samenzijn'.

Slechts één keer wordt er echt gesproken over de "uitreiking van diploma's" tijdens een video over de T5-klas aan het einde van het 4e jaar. We zien hoe Julieta Lopes elk van de kinderen die het 4e jaar hebben beëindigd een "diploma" overhandigt. Carla Garcia heeft het hierover:

> "Trouwens... dat is alles... er is nog iets, de diploma's, er werden nogal wat tranen gelaten [...], dus Julieta gaf samen met mijn certificaat een diploma, niet van de Voz do Operário, die had ik ook om te bewijzen dat ik de eerste cyclus uit had, nietwaar, met een kat erop, het beeld van een kat, en "Ik, Julieta, verklaar plechtig", maar op een grappende toon, nietwaar, humoristisch."

De vorige acht pagina's beschrijven routines en rituelen in Voz do Operário da Ajuda die een

link leggen met de particuliere schoolvorm van sociale relaties. Er is een gemoedelijkheid zichtbaar, soms zelfs een onbezorgdheid. Het vervoer door het schoolbusje is soms behoorlijk geïmproviseerd en toont zelfs een zekere zorgeloosheid ten aanzien van de correcte naleving van transportregels. Sommige voorbeelden zijn erg duidelijk.

De kelder van het gebouw krijgt een specifieke plaats in de herinneringen van wie die deel uitmaakte van de gemeenschap van d Voz do Operário da Ajuda. De ruimte is multifunctioneel: dan is het een tentoonstellingsruimte, dan weer een muzieklokaal, of het verlengstuk van eender welk klaslokaal. De ruimte wordt ook gebruikt om bezoekers en gasten te ontvangen, in het kader van het projectwerk dat kinderen en volwassenen onder handen hebben. Bovendien dient het op regenachtige dagen als speelplaats. De kelder wordt gebruikt zoals hij is en wordt zo een ietwat magische ruimte in de herinnering van sommigen. De school eigende zich de ruimte niet toe, het was eerder de ruimte die zich de school toe-eigende, waardoor het beheer ervan een specifieke smaak had.

De schoolvorm van de Voz do Operário da Ajuda wordt ook beïnvloed door de interne organisatie van de school. Er zijn de ruimtes voor klassen maar het feit dat er geen kantine is, wordt betekenisvol voor de relatie die de verschillende klasgroepen hebben met de ruimte waar ze hun schooldagen doorbrengen. Vaak zijn de kenmerken meer huiselijk dan institutioneel. In deze context zijn gelijke onpersoonlijke regels en normen van een instelling, allemaal gelijk voor docenten en studenten, elk in hun respectieve rollen, niet erg doeltreffend. De ruimtes moeten op elk moment worden beheerd in functie van het gebruik men ervan maakt. De beelden van de middagmalen tonen de hechte en familiale relatie tussen volwassenen en kinderen, wat niet wegneemt dat er een organisatieroutine is op basis van verantwoordelijkheden en toegewezen taken wat de dagelijkse ombouw van werkkamer naar lunchroom em terug mogelijk maakt.

De speelplaats en de bomen op de speelplaats zijn ook een verlengstuk van de beschikbare werkruimte in de klassen. In de klas wijkt het pedagogische scenario in meer of mindere mate af van dat waarin de onderwijzer centraal staat en concentreert het zich op het werk en de samenwerking tussen volwassenen en kinderen. De groepen organiseren zich in functie van de activiteit of activiteiten van het ogenblik. Hoewel de collectieve momenten leselementen bevatten, zijn het vooral momenten om de interactie mogelijk te maken en die vaak nauw samenhangen met de activiteiten die in kleine groepen worden uitgevoerd. Er zijn weinig specifiek schoolse didactische hulpmiddelen en deze zijn voornamelijk gericht op wiskunde. De organisatie van de ruimte lijkt anderzijds op zich wel een soort didactisch middel, en een schoolvorm mogelijk die gebaseerd is op autonoom werk waarbij onderwijzers verantwoordelijk voor de klas de referentievolwassenen zijn. Ze worden bijgestaan door andere leerkrachten, door bezoekende gasten die al dan niet familie van henzelf of van de kinderen zijn, op school, op kamp en tijdens buitenactiviteiten. Onder de schoolfeesten zijn het vooral het Magusto-feest en het eindejaarsfeest die deel uitmaken van het didactische voorstel ingeschreven in de schoolvorm van de Voz do Operário da Ajuda. Ze maken de verkoop van producten uit de handvaardigheid ateliers mogelijk. Ze vormen het podium voor de presentatie en representatie van culturele werken die tijdens studie- en projecttijden zijn gemaakt en betrekken de hele schoolgemeenschap actief bij het beheer van evenementen.

Er wordt weinig tijd uitgetrokken voor overdrachtsmomenten en die zijn teruggebracht tot de noodzakelijke systematisering. Het hele klasconcept wordt er anders door. De beschikbare werktijd dient vooral voor de collectieve organisatie, voor individueel of paarsgewijs oefenen en trainen, voor ieders bemiddelde intellectuele activiteit in groep of individueel en voor de organisatie van wat buiten de klasruimte gebeurd.

2. De relatie tussen mensen en met macht

In het eerste punt van *Een gemoedelijke school* probeerde ik enkele pedagogische aspecten van de schoolvorm te analyseren en te begrijpen vanuit de herleefde realiteit van de Voz do Operário da Ajuda. Ik ga nu trachten hetzelfde te doen in verband met macht in deze school onderbouwd met de specifieke schoolvorm waar ze op steunt. In het derde van dit hoofdstuk staat de interactie met kennis centraal.

Daarom leg ik nu de aandacht op hoe macht, het uitoefenen van macht en de relatie tussen macht van volwassenen en van kinderen zich manifesteert in de VOA. Ik doe dit met vier observaties. Eerst bekijk ik de collectieve verantwoordelijkheid in “*Teamleiders”*. Welke instrumenten gebruiken de actoren? Hoe organiseren taken en verantwoordelijkheden? Dit zijn de startvragen. De tweede en langste blik in dit punt over relatie tussen mensen en macht gaat over het organiserende en regulerende instrument dat in alle klassen van de school voorkomt. Ik breng alle herinneringen samen onder "*Een Raad, vergadering genoemd*". Hoe ziet die Raad eruit, hoe komt hij in de herinneringen voor, wat zijn de mogelijkheden en waarover kan de Raad beslissen? Wat zijn de kruisvlakken tussen institutionele pedagogiek en MEM, die uitgaat van een sociaal-historische visie op het leerproces? Hoe ondersteunt de Raad collectieve processen? Een derde invalshoek zijn de “*Relaties tussen mensen*” zoals ze in de schoolvorm van deze school voorkomen van deze school die, zoals we reeds zagen in het eerste punt, door een deel van de geïnterviewden de omschrijving familiaire of gemoedelijke school kreeg. Zijn deze relaties tussen mensen dieper dan de relatie tussen de volwassenen in hun rol van onderwijzer(es) of schoolpersoneel, de kinderen in hun rol van leerling, en de ouders in hun rol van gezinsverantwoordelijken? Er is nog een vierde zeer korte blik op enkele andere herinneringen in de tijd bevroren in "*De relatie met macht*" om de link te leggen tussen macht en kennis in deze school.

Teamleiders

Met deze eerste invalshoek probeer ik in te schatten hoe de geïnterviewden bepaalde instrumenten die deel uitmaken van het pedagogisch project onthouden en beschrijven en ze identificeren als instrumenten die de gezamenlijke machtsuitoefening mogelijk maken in de context van de klas? Wie gebruikt die instrumenten en hoe worden ze gebruikt? Wat zijn er de grenzen van?

Hoe verantwoordelijkheid wordt ervaren ten aanzien van zichzelf en ten aanzien van de groep, afhankelijk van de werkcontext, is de vraag voor "*Groepsverantwoordelijkheid onder elkaar*". In “*Over verantwoordelijken en dagteams*” probeer de verdeling van machtsfuncties in

de groep uit te klaren. In "*De verantwoordelijkheid van de volwassene* " probeer ik te begrijpen in welke mate de macht die de volwassene uitoefent verschilt van de macht door het kind uitgeoefend van het kind in de klassen van de VOA.

Groepsverantwoordelijkheden onder elkaar

Ik identificeerde, met de sleutelwoorden *verantwoording* en *verantwoordelijkheid,* de herinneringen die de persoonlijke verantwoordelijkheid en collectieve verantwoordelijkheid aankaarten.

Verantwoordelijk voor je eigen werk

Mijn persoonlijk archief bevat instrumenten om gemeenschappelijk het werk na te gaan voor de uitvoering ervan individuen of groepen individuen de verantwoordelijkheid opnamen. Er is ondermeer een een tabel met, met verticaal de namen van kinderen uit klas T3 in het 3e leerjaar en horizontaal de volgnummers van een groep werkkaarten, afgewisseld door een kolom waarboven het woord *testkaart* staat. Er zijn enkele horizontale staafdiagrammen, die op de verticale as de naam van elk kind vermelden met daarboven een gekleurde balk met het aantal uitgevoerde werkkaarten. Op één ervan met de titel *Rekenkaarten sinds 9 OUT* wordt het begin van de week in elke balk aangegeven, zodat de variatie in het aantal gemaakte kaarten van week tot week wordt gevisualiseerd. Dat is niet het geval in de andere staafdiagrammen.

Een ander document met de titel *Ik heb mijn werkplan af* toont de evolutie van de capaciteit van elk van de kinderen in de klas om zelfstandig het eigen werk te regelen. De groep toont gaandeweg een betere planning en uitvoering van eigen werk. De laatste weken van juni zijn niet voor handen, waarschijnlijk omdat ze samenvallen met de reis van groep naar de correspondenten. Zoals te zien is in enkele van de gefilmde beelden, werden de wekelijkse routines voor de planning en het daarop volgende werk ten tijde van de voorbereiding en en die reis gewijzigd.

Van dezelfde klas zijn er ook nog de aanwezigheidsregisters wat op het einde van het schooljaar een collectief moment suggereren waarbij de aan- en afwezigheden van elk van de groepsleden wordt vastgesteld. Deze registers tonen verschillende handschriften, wat doet vermoeden dat er minstens vijf verschillende geschriften kinderen bij de dagelijkse notering betrokken waren. Het september register toont mijn eigen handschrift. Er zijn globaal weinig afwezigheden.

Van dezelfde klas beschikte mijn persoonlijk archief ook nog over een tabel die net als alle andere verticaal de namen van de kinderen en mijn eigen naam vermelden met de titel *competentiegordels*. Horizontaal zijn er drie groepen gegevens. Het eerste geheel groepeert *werkkaarten + / - , werkkaarten x ; werkkaarten :* ; *werkkaarten vraagstukken/logica* ; *lezen, grammatica*, *spelling*, gevolgd door twee lege kolommen. Het tweede geheel heeft twee kolommen *drukken* en *gedrag*. Onder deze verwijzingen en naast elke naam staan kleine ronde gekleurde stickertjes.

Het derde geheel heeft kolommen met *dagverantwoordelijke*; *tekening voor teksten*; *tekst voor de krant*; *tekst voor de correspondenten* en *vrije tekst*. Groepjes van vijf kleine streepjes houden het

aantal keren bij dat elk van de kinderen desbetreffende activiteit uitvoerde. 46 dagen na het begin van het schooljaar is de onderwijzer slechts éénmaal dagverantwoordelijke geweest, waarschijnlijk op de eerste schooldag. De stickertjes verwijzen duidelijk naar de kleurengordels van de institutionele pedagogiek[98].

Er zijn foto's uit verschillende jaren die aantonen hoe in de klassen de informatie voor iedereen beschikbaar is. Er is ondermeer de informatiemuur van de T2-groep die in de linkerbovenhoek *De wetten van de klas* met daaronder enkele van de leefregels van de klas:

-Ik doe alles zo goed als ik kan.

-Ik ben zuinig op het materiaal.

-Als de onderwijzeres of een collega spreekt: - zwijg ik; - Ik Let op; - Ik wacht tot de collega klaar is vooraleer ik vragen stel.

-Als ik werk: - spreek ik niet; - Ik reageer niet op wie praat; - als ik twijfel zoek ik de onderwijzeres of een collega op.

-Als ik klaar ben met taken of groepswerk: - val ik niemand lastig; - werk aan mijn plan.

Op een foto van de T3-klasse zien we naast *onze wetten* een informatieve poster met suggesties:

–Heb je je project al beëindigd?
–Heb je je plan al af?
je kan altijd:
–Een boek lezen;
–Een werkkaart nemen;
–Voor je verantwoordelijkheid werken;
–Je spullen opruimen;
–Een collega helpen;
–Een tekst schrijven;
–Je tekst kopiëren in het tekstenschrift;
–Een tekening maken;
–Naar je correspondent schrijven;
–5 minuten buiten gaan voor frisse lucht;
–Slapen of je vervelen.
je kan niet:
–Schreeuwen, in de klas rennen;
–Anderen storen die aan het werk zijn.

Daaronder vijf bladen, één met de titel *Ben jij dagverantwoordelijke?* gevolgd door een op de foto niet leesbare tekst maar die waarvan je kan aannemen dat er enkele ondersteunende wenken staan.

Naast deze tekst zijn er nog vier informatiebladen:

[illegible]en, kleurpotloden, etc.)
[illegible]
[illegible]aats: alleen met toestemming van de verantwoordelijke van de studio op dagen dat je bui[illegible]g oplossen.

[illegible] experimenteerhoek (niet meer dan 2 tegelijk).
**Werkkaart tekstinterpretatie.*

Vítor Abreu was leerling in de T6-klas en zegt van de soortgelijke organisatie:

> “Ja, die informatiebladen herinner ik me nog. (lange pauze) Ik denk dat dit ook weer is (pauze) … is verbonden met … het idee dat we een beetje verantwoordelijker zijn en … meer vrijheid, meer verantwoordelijkheid (gelach).”

Irene Pires, oud-leerling van de T2-klas, spreekt over de collectieve verantwoordelijkheid, gebaseerd op de informatie die voor iedereen beschikbaar is, wanneer ze vertelt:

> “Ik herinner me dat de dingen in klas een beetje ingewikkeld waren, omdat ik denk dat het verschil tussen de Voz en een openbare school is dat Voz een complexer organisatiesysteem heeft, omdat het meer vereist, eh, er zijn bepaalde..., de regels zijn verschillend. Die regels zijn meer gericht op het verantwoordelijk maken van de leerling, en de dat werd bijvoorbeeld getoond op basis van kleuren ... "

Door de complexe organisatie denkt Melissa Lousada uit de T7-klas dat:

> “Tenminste, destijds... het veroorzaakte... veel impact, want dingen werden heel serieus genomen, de leerlingen waren heel toegewijd, de onderwijzers waren heel toegewijd, …” .

De verantwoordelijkheid bleef niet beperkt tot de organisatie van het schoolwerk na kennisname van het officieel curriculum. Er zijn evidenties van de manier waarop de kinderen het verplichte curriculum aanpakken, maar er zijn ook de taken als gevolg van de opeenvolgende beslissingen. Aan de muur van de kleuterschool vonden we vermoedelijk in 1991 of 1992 een blad met de titel *Takenbord* en met de titels *Zorg voor de parkieten/terrarium*, *Voer de vissen*, *weerkaart*, *aanwezigheidskaart*, *kalender*, *De planten water geven*, elk met een hokje ernaast om er de naam van een kind naast te zetten.

Op de foto die een deel van de organisatiemuur van de T2-klas laat zien, verschijnt onder de uitleg van de kleuren een uithangbord waaraan zakjes bevestigd onder de titel *Taken*, waaronder de volgende leesbaar zijn: *schilderen, computer*, *bibliotheek*, *correspondentie*, *aanwezigheidsregister*, *werkkaarten*, *materiaal*, *schriften*, *klaskrant*. Een naamkaartje van het kind dat verantwoordelijk is voor de taak wordt in het desbetreffende zakje gestoken. Zoals we later zullen zien, waren de kinderen echt verantwoordelijk voor een deel van de organisatie van de klas.

In de organisatie van de Magusto op de VOA is die verantwoordelijkheid ook duidelijk. We zien ***de dierenclub*** in een video uit 1995. Leraar Julieta Lopes regelt met de kinderen de uitleg rond de Dierenclub bij de bezoekers aan het Magusto-feest. In het gesprek herhaalt Carla Gouveia, destijds leerlinge in het 1e leerjaar, dat de ouders beter lid konden worden van de dierenclub, omdat het geld van de coöperatieve kas niet voldoende is om de kosten te dekken voor het konijnenvoer.

De voorbereiding van kampen en buitenactiviteiten[99], ten slotte, is ieders verantwoordelijkheid. De kinderen organiseren zichzelf (of laten zich organiseren door anderen) in kleine werkgroepen. Ik vond foto's in het archief van de VOA waarop schooljaar 1992-1993 staat, maar eigenlijk een groep kinderen tonen die in de kelder het Montachique-

kamp van de T2-klas voorstellen, dus zes jaar eerder. De presentatie gebeurt voor een op de foto's niet zichtbaar publiek, waarschijnlijk ouders.

De onderwijzers ondersteunen de geïnformeerde lerenden die verantwoordelijk zijn om hun eigen werk te beheren. Irene Pires[100] zegt:

> "Dat wil zeggen, dat betekende dat we verantwoordelijk moesten zijn, we konden beslissen dat we deze week lui wilden zijn en slechts één rekentaak en drie leestaken wilden, maar we moesten dat dan wel doen en aan het einde van de week een zelfkritiek geven: 'Ik werkte mijn plan af, we werkten de taak af, we konden dat niet afwerken, en waarom en dit en dat'. Dit was echt, echt… grappig. Om te beginnen stond mij dat toe, het stelde me in staat om te zien wat ik het leukst vond om te doen, bijvoorbeeld, ik wilde meer van die taakbladen doen, en dan waren er altijd die waarvan ik er minder deed, omdat ik het niet leuk vond zo veel, en er waren enkele aanwijzingen van de leraren zelf: 'pas op, je doet hier niet veel van, en misschien moet je wat meer doen'."

Tien jaar later gebeurde nog net hetzelfde. Rita Silves van de T7-klas tussen 1995 en 1999 vertelt:

> "... we hadden daar een verantwoordelijkheid, wat niet was zoals op andere scholen, tenminste volgens de andere collega's ik [later] gesproken [heb]. Op de andere scholen ging het van: je moet dit nu doen, dinsdag moet je dat doen, en niet in de Voz. We planden wat we dachten dat we moesten doen, wat, nou ja, aangezien we allemaal verschillende kinderen waren, niet iedereen had dezelfde moeilijkheden, en we wisten allemaal waar we ons meer voor moesten inzetten, voor Portugees of rekenen, afhankelijk van wat elk van ons het meest nodig had, en die verantwoordelijkheid om zelf ons studiewerk in te delen ..."

Carla Gouveia, die in dezelfde klas zat, concludeert in verband met de collectieve en individuele planning:

> "Dus, ik weet het niet... We hadden veel vrijheid, veel vrijheid uitgaande van die verantwoordelijkheid, …".

Deze vrijheid en verantwoordelijkheid zie je in kleine dingen. Volgens Vítor Abreu[101] gaat het om een vorm van zelfregulering. Hij merkt op dat er geen bel was op school,

> "wat op bijna alle scholen bestaat, maar ik denk dat het een goed voorbeeld is van hoe de VOA ons er toe verpl... Ik zou verplichtte zeggen – maar het ontwikkelde een zekere... we moesten ons bewust zijn van (lacht), [. . .] – een bepaalde verantwoordelijkheid hebben, weten wanneer we moesten binnenkomen, wanneer we naar binnen moesten. Niet dat ding hebben van: "Hier is de bel, laten we gaan, iedereen naar binnen", dit gaf ons op een bepaalde manier meer verantwoordelijkheid, wat volgens mij interessant was, en dat vond ik niet in de scholen waar daarna naar toe ging."

Van uitgevoerde taak tot taakbeheer

Naast het werk en werkbeheer waarover er wekelijks gesproken wordt, zijn er overeengekomen taken, zowel binnen als buiten de school. Als de klassen T5 en T6 in 1994 in Alvito kamperen zien we een van de werkgroepen een interview leiden over de geschiedenis van de gemeente. Ieder is verantwoordelijk voor een reeks vragen en Carla Garcia samen met

een andere collega namen de taak op om het interview op te nemen. Onderwijzeres Dora Agostinho, die de groep begeleidt, neemt gewoon deel aan het gesprek en heeft, net als alle lerenden een klein notaboekje bij.

Een andere video toont het begin van zo'n planningsmoment in de klas. Terwijl kinderen en volwassenen de organisatie van sommige activiteiten combineren, organiseert iedereen zichzelf op een fiche voor individuele planning dat door één van de jongens aan iedereen wordt uitgedeeld.

Het klaswerk houdt in dat iedereen zorgt voor de toegewezen verantwoordelijkheid of taak: we kunnen twee kinderen observeren die de bibliotheek reorganiseren in de T5 en T6 klassen. Ze worden later geïnterviewd door wie hen filmde en leggen uit welke logica ze gebruikten om leesboeken, onderzoeksboeken en aantekeningen van collega's en docenten voor projectwerk van elkaar te onderscheiden.

Zoals Irene Pires al zei worden de verantwoordelijkheden erg serieus genomen. Er zijn documenten die aantonen dat er een evaluatie was van het werk van de verantwoordelijke persoon. Raúl Bento[102] zegt:

> "… Ik heb het idee dat er iemand verantwoordelijk was voor het schilderen, maar ik weet niet meer wat de verantwoordelijke moest doen. Maar ik heb een idee. Hmm… meer dingen…'

Dit soort verantwoordelijkheid wordt als complex beschouwd, dus er is een voorafgaande observatie, een soort stage. Wat Raul betreft, vond ik dit Raadsbesluit[103]:

> "*Raul heeft een week proeftijd voor zijn verantwoordelijkheid 'schilderen'* "

Als alles goed gaat, is de beslissing genomen:

> "We hebben Catarina aanvaard als verantwoordelijke voor de schoonmaak"

Verantwoording is aanwezig wanneer er problemen zijn bij het gebruik van gemeenschappelijke ruimtes. We vonden beslissingen zoals:

> "Paulo maakt de badkamer schoon als hij hem nat maakt."

Het is niet duidelijk of dit soort beslissingen voortkomt uit suggesties van de verantwoordelijke voor de schoonmaak of na de bespreking van een voorval. Hoe dan ook, het schoonhouden van de klas is voor een deel een groepsverantwoordelijkheid. Vítor Abreu probeert zich de taken te herinneren en gaat ervan uit dat er routines waren:

> "… ik wil niets barbaars zeggen… **Ik:** Maar je mag (lacht). **Vítor:** Ik herinner me niets, ik herinner me alleen dat we de school aan het schoonmaken waren. Of niet? Maar ik had een vaag idee, ik herinner me tenminste dat ik op een gegeven moment dat soort dingen deed. Ik kan me niet herinneren of het was na bepaalde activiteiten die we deden dat we moesten opruimen…, dingen opruimen…, of dat het in een andere context was."

Schoonmaken behoort tot de taken die samen worden uitgevoerd. Op een foto uit 1994 zien we hoe een kind met een dweil de vloer van de klas kuist. De klas is leeg, er moeten enkel nog wat stoelen teruggezet worden.

Er zijn taken die duidelijker worden en niet mogen worden verward met de organisatorische verantwoordelijkheid. Die bestaat uit het coördineren van het werk of het helpen bij de uitvoering ervan, maar ook voor de voorbereiding en het zorg dragen voor het materiaal. De verantwoordelijken zijn geen taakdragers van de anderen. De klas is ieders verantwoordelijkheid en dus draagt iedereen er zorg voor. Of zoals Carla Gouveia uitlegt[104]:

> "De klas kon niet in wanorde worden achtergelaten, als we wegliepen voor een pauze en de klas werd in wanorde achtergelaten, werden we teruggestuurd, niemand doet iets anders totdat dit is gebeurd."

Ze vertelt verder over andere verantwoordelijkheden met betrekking tot de dieren die ze op school hadden:

> "... nogmaals, de verantwoordelijkheid, we moesten weten hoe we voor de konijnen moesten zorgen."

In de T3-klas zien we Diogo Garcia als verantwoordelijke voor de pers na het drukken de loden letters schoonmaken met een doek en het daarvoor bestemde verdunningsmiddel. Maar het werk van de verantwoordelijke is vooral organisatorisch, zoals blijkt uit de ondersteuningsfiche voor de drukpers verantwoordelijke:

Drukpers
-Je domineert de pers perfect
-Maak teams van drie voor het drukken
-Maak teams van twee om teksten samen te zetten en weg te ruimen
-Informeer tijdig de Raad over benodigde aankopen (inkt – schoonmaakmiddelen)
-controleert bij het zetten en na het drukken:
-Fouten in de tekst
-Juist aantal exemplaren: 60
-Schoonmaken na het drukken
-Letters, rollers, inkten opgeruimd
-Je hebt het recht om een team stop te zetten als de groep stoort of niet goed werkt.
-Hou bij hoe vaak elk team bij de pers werkt om toekomstige discussies te vermijden.

Dus houdt de verantwoordelijkheid ook in dat er problemen worden opgelost. Jorge Carvalho[105] herinnert zich hierover:

> “… toen we verantwoordelijkheid kregen voor een bepaald iets, moesten we voor dat iets ook zorgen. Als het over materiaal ging was dat dus de uitlening van het materiaal, registreren, twijfels wegnemen. Dat wil zeggen, als een klasgenoot twijfelde dan hielpen we of het nu om computers of schilderen ging - hoe werkt dat - dan werden we verondersteld om de twijfel op te helderen. Pas daarna kwam de onderwijzer aan de beurt. Zo. Ik denk dat het zo was. Ik weet niet of de verantwoordelijke voor een klasdeel op vrijdagmiddag al dan niet een doorslaggevende rol speelde bij de evaluatie van de week. Ik weet niet of we ieders werk moesten evalueren, maar twijfels wegnemen, ja dat wel.”

Er zijn verschillende foto's van de T2-klas waarop de groep de kamer opruimt en klaarmaakt voor het middagmaal. Al het materiaal wordt netjes opgeborgen.

Velen herinneren zich in het klaslokaal te middagmalen[106]. Voor sommigen is praten over verantwoordelijkheden hetzelfde als praten over het organiseren van dat middagmaal. Raul Bento[107] herinnert zich de taak:

'Hmm... ik herinner me dat ik de tafel dekte voor de lunch. Er was, ik weet niet of het per week of per dag was, er was iemand verantwoordelijk [voor] het dekken van de tafel, dat wil zeggen, het zetten van borden, we aten in onze kamers.

Milene Neves[108] heeft vage herinneringen:

"Ik herinner me het niet meer. Ik herinner me dat we ook wat taken hadden, wat was onze verantwoordelijkheid voor de volgende week, of het nu het bestek was, of het nu het middagmaal was, … ah! Ik herinnerde me toch iets...!"

Er waren verschillende taken weggelegd voor wie verantwoordelijk was voor het middagmaal. In klas T3 wordt de functie als volgt beschreven:

Middagmaal
-Organiseert teams die de manden na het afruimen naar de keuken brengen
-Regelt vervanging als er iemand ontbreekt
-Markeert elke dag wie de dienst doet, zodat er later geen discussies zijn

De functie in de T2-groep was enigszins verschillend volgens Irene Pires:

"wij hadden in de klas een tafelhoofd – elke tafel had maximaal vijf, zes, zeven leerlingen – en er was iemand die ervoor zorgde dat iedereen de etensresten weggooide, dat iedereen daarbij oplette in de klas, als iedereen had opgeruimd, bracht die alles ook naar de keuken, dat soort dingen."

Op de video met het verslag van een werkdag in klas T5 en T6 in 1994 is er een deel over de voorbereiding van het middagmaal. Wie dienst heeft die dag brengt manden met borden en bestek binnen. Daarna bedient iedereen zichzelf en zoekt een zitplaats.

Sommigen hebben het over andere verantwoordelijkheden. Jorge Carvalho zegt:

"Ik herinner me dat ik verantwoordelijk was voor de computers dat jaar, of misschien per periode, ik weet niet of we noodzakelijkerwijs het hele jaar verantwoordelijk waren of dat per periode varieerden, juist, tot Kerstmis, tot Pasen het varieerde. Ik weet niet meer of we zelf vroegen om verantwoordelijk te worden voor een bepaald iets, of dat de verantwoordelijkheden door de leraar werden uitgedeeld. Ik herinner me ook dat ik verantwoordelijk was voor het schilderen, de maaltijden misschien, meer weet ik niet. Maar schilderen en computers weet ik nog."

Het gezamenlijk beheer van klas en school gebeurd zichtbaar op basis van wederzijds vertrouwen. Zoals we eerder zagen, worden op het Magusto feest [109] schilderijen, kleine voorwerpen uit de productieve ateliers verkocht maar er is ook een loterij en men kan tickets kopen voor r taarten, fruitsap of een traditioneel volksspel. De kinderen beheren het geld en op het einde van de dag wordt het geteld door een van de verantwoordelijken .

Sheila Castro[110] waardeert dit vertrouwen heel erg:

"Ik bedoel, dat jaar werden we erg vertrouwd, ik denk dat dat als mens erg interessant is. Omdat, als persoon had ik al een reeks verantwoordelijkheden, en ik denk dat ik in een stadium was waarin dit erg belangrijk voor me was, maar ik geloof dat, zelfs voor de mensen om me heen, denk ik, ik denk... , dat was ..., dat was ..., het was erg 'vooruit op zijn tijd'.

Milene Neves redeneert in dezelfde lijn:

> “Ja, natuurlijk. Ik herinner me dat ik, dat dit ons ook gewenst maakte bij de anderen, ik herinner me dat we zelf erg verantwoordelijk waren. Ik herinner me nog steeds die taakverdeling, dagelijks, die dagelijks of die wekelijks werden verdeeld, dat herinner ik me. Het heeft me getekend voor het leven.”

In 1993 gaat onderwijzeres Julieta Lopes de T5-klas en een deel van de T6-klas samen met de correspondenten van een klas in de hoofdzetel van de Voz do Operário naar een kamp niet zonder risico’s op het eiland Berlenga, waar ik het later over zal hebben[111]. De kinderen waren toen tussen de 7 en 9 jaar oud en ze herinnert zich:

> “... de Berlenga-eilanden waren erg ingewikkeld, erg moeilijk, we moesten in file lopen, met meeuwen aan de ene kant en de afgrond aan de andere kant, het was een gevaarlijk kamp, en het was dan dat ik echt in werkelijkheid zag hoe onze kinderen zelfdiscipline opbrachten wanneer dat nodig was en omdat ze wisten dat het moest.

Carla Garcia associeert de verantwoordelijkheid die ze als kind voelde opnieuw met wat na Voz do Operário da Ajuda komt:

> “...het is gewoon dat ik denk dat het werk dat ik me herinner dat we in die tijd deden, fundamenteel was voor mijn hele academisch verloop dat ik heb gehad, in de zin dat het me verantwoordelijk maakte, om me te laten beseffen dat echt, wat we doen van onszelf afhangt. Het hangt af van de energie die we in de dingen stoppen en het bewustzijn dat we hebben terwijl we het doen. Dit komt in me op. Juist…”

Bij het observeren hoe taken en verantwoordelijkheden zijn voorzien kan men vaststellen hoe verantwoordelijken de organisatorische macht hebben over wat ze beheren maar dat ze ook taken uitvoeren wanneer dat nodig is. Die organisatorische macht probeer ik nu beter te begrijpen. Ik rond dit deel af over verantwoordelijken, dagteams en de rol van de onderwijzers, om daarna een analyse te maken van de Raad, hier vergadering genoemd.

Over verantwoordelijken en dagtploegen

De organisatie van verantwoordelijkheden wordt geregeld tijdens de Raad, meestal vergadering genoemd. Judite Pinheiro[112] weet nog er dat onder de verantwoordelijkheden er ook een presidentsfunctie was:

> "... er was een president, die las wat goed was [voorstellen], wat niet goed was [kritieken] en wat meer of minder was, waarop iedereen kon tussenbeide komen."

Francisco Neto[113] spreekt over dit voorzitterschap als zijnde de belangrijkste verantwoordelijkheid:

> "Ik herinner me dat ik voorzitter was, klopt, ik herinner me niet dat ik secretaris te zijn geweest, ik herinner me dat er de voorzitter was, wat logisch is, het is die taak die het meest macht vertegenwoordigt[114], nietwaar, het is een beetje de taak nummer één, de meest viriele taak,… (...) maar ik herinner me ook dat er sprake was van de taak de aanwezigheden op te nemen, ik weet niet of het was om te zien of iedereen de eigen aanwezigheid aanduidde, of dat daarna de aanwezigheid optekenen echt een [nieuwe] verantwoordelijkheid werd, dat herinner ik me niet meer, maar ik weet de taak bestond. En [er waren] taken met betrekking tot de dieren die we in de klas hadden, het voeren van de dieren, de vissen, degenen die we

in de klas hadden, en de planten..."

In een video-opname is de T2-klas te zien die in een cirkel zit onder het voorzitterschap van Jorge Carvalho tijdens een raadsvergadering, waarbij hij de besluiten opschrijft die werden genomen. Daarvoor gaf hij het woord. Daarna stelt hij het weekschema voor de komende week voor. Op het einde herleest de secretaris wat er is besloten. Van de T5 en T6 klassen is er een ook een opname: beide klassen verzamelden in de bibliotheek van één der klassen. Carla Garcia is secretaresse en leest uit de muurkrant[115] wat ze als verantwoordelijke voor de bibliotheek schreef in de rubriek “dat vonden we niet leuk”. Het blijkt een incident met een boek te zijn. Na de opmerking te lezen vraagt ze het woord aan de voorzitter van de vergadering. Daarop vindt er een discussie plaats, over wie verantwoordelijk is voor het scheuren van de kaft van een boek. Daarbij wordt er herhaalt dat de verantwoordelijke autonomie heeft om dit soort zaken op te lossen en dat dus niet ter sprake hoeft te brengen op de Raad die de macht in de groep regelt[116]. Afhankelijk van de algemene klas organisatie is er een dagverantwoordelijke of een dagteam. Het voorzitterschap van de Raad gebeurt om beurt. In beide gevallen is de volledige groep verantwoordelijk voor de organisatie van de ruimte en de tijd van de klas en regelt ze dus collectief het werk.

De herinnering van sommige geïnterviewden aan de klas getuigen van een meer zelfsturende macht, zoals wat Hess(1975) schrijft over de klassen van Fontvieille wanneer hij het heeft over discussiegroepen. Ook hier herkennen we het belang van de participatie, van de rol die elk kind op zich neemt waarnaar Fernand Oury verwijst met het woord "*métiers*" (Vasquez en Oury, 1977; Pochet, Oury F, Oury J., 1986; Lafitte, 1985). Toch gaat het niet zozeer over een baantje in de klassen van de Voz do Operário da Ajuda, het gaat om het aannemen van een rol, om het uitoefenen van een functie. De tijdelijke autoriteit wordt verkregen door de uitgevoerde functie, maar die functie wordt regelmatig doorgegeven aan anderen in de klas. De functie van dagverantwoordelijke of van element van het dagteam wordt dagelijks doorgegeven. De onderwijzer oefent die functie van dagverantwoordelijke slechts hoogst uitzonderlijk uit.

Verantwoordelijk voor het beheer van de klas en dagverantwoordelijke

De best herinnerde verantwoordelijkheden zijn die met betrekking tot het middagmaal en minder wat betrekking heeft tot de werkorganisatie. Toch spreken tien van de eenentwintig geïnterviewde oud-leerlingen ook over die verantwoordelijkheden. Twee van de drie onderwijzeressen spreken erover. Bijna veertig documenten (10%) van mijn persoonlijk archief hebben te maken met dit facet van de VOA-schoolvorm. De foto's van het schooljaar 1988-1989 illustreren de verantwoordelijkheid voor het organiseren van het middagmaal. Er zijn slechts tien foto's van de T2-klas en daarvan zijn er drie over het organiseren van het middagmaal. Op een ervan is een groep kinderen te zien die de tafel dekt, terwijl ze onderling, onder toezicht van een collega, de taakverdeling overleggen.

Jorge Carvalho herinnert zich verschillende functies:

> "... het was de verantwoordelijkheid, dus ik denk ja, als ik het me goed herinner, was er een persoon die de leiding had over het middagmaal, er was een persoon die de leiding had over het tekenwerk, er was een persoon die de leiding had over de computers, wat ik vele jaren was, ja, toen we met dat project begonnen, had ik de

> verantwoordelijkheid over computers en ik denk dat ik dat ook heel lang heb gehad.”

Francisco Neto heeft levendige herinnering aan de hele organisatie van het middagmaal vanaf de kleuterschool:

> "... het omvatte het lunchgedeelte, het uitdelen van het bestek, wie hielp om ik weet niet wat, water te brengen, ... ik herinner me dat we dat ook al vanaf de kleuterschool deden."

De taken met betrekking tot de collectieve verantwoordelijkheid voor het klaarmaken van de klas voor het middagmaal helpt hem om de organisatie te begrijpen:

> “Dan meer, in de lagere school, dat was het, werd de organisatie rijker, nietwaar, we groeiden ook, er was, we kregen meer verantwoordelijkheden, meer dingen om te beheren, …”

Zoals reeds vermeld blijkt de verantwoordelijkheid duidelijk uit de foto's van de magusto-feesten[117]: aan de tafel met cakes en taartjes ruilen kinderen een stuk taart in voor de ticketjes die kinderen of volwassenen geven; de verkoop van die ticketjes gebeurt door de groep die de kassa houdt: een team van twee kinderen registreert de verkoop ervan. Wie van dienst is heeft een touwen halsband met een kaart. Deze kaart identificeert wie welke bepaalde taak op welk tijdstip uitvoert. Een eerder georganiseerde tijdsraster geeft aan wanneer de teams wisselen. Voor die raster droegen alle klassen van de school bij. Van het eerste leerjaar van T6-klas toont een tabel de hoofdingen *fruitsap*, *eten*, *kassa*, *producten verkoop* en *loterij* staan de kinderen van de klas elk voor één taak van een half uur werk tussen 17.30 en 19.30.

De groep beheert coöperatief. De interacties worden gestimuleerd door volwassenen. Ze moedigen de kinderen aan om stelling te nemen, met elkaar in discussie te treden, naar oplossingen te zoeken. Ik vernoemde reeds eerder het soort informatie waarover elke klas beschikte zodat ieder kind de organisatie het eigen werk kan controleren. Verderop komt er meer uitgehangen informatie in elke klas die dit coöperatieve beheer vergemakkelijken.

Uit mijn persoonlijk archief met betrekking op die periode van de VOA, geven de logboeken van de T3- en T4-klas informatie over de instelling van de Raad en het soort beslissingen die erin werden genomen. Ze houden ook de verantwoordelijken bij en of ze ofwel na stemming ofwel bij consensus de functie opnamen.

Voor de T3-klas is een set ondersteunende fiches die[118] de functie van elk van de verantwoordelijken uitlegden, alsof het over een soort stiel gaat. Vooral in de T3-klas zijn er grote overeenkomsten met de *métiers* uit de Institutionele Pedagogie van Fernand Oury. De kaart met de functiebeschrijving en de eraan gekoppelde door de groep gedelegeerde macht toont wat gelijkenis met de door de functie bepaalde macht in een democratisch en bureaucratisch georganiseerde samenleving of ook nog met het bestuur van een gemeenschap waarbij iedereen van de groep deelneemt. We vonden functiebeschrijvingen voor wie de verantwoordelijkheid heeft van de bakken met werkkaarten, de experimenteerhoek, de nationale en internationale correspondentie, de vrije teksten, de klaskrant, het klasboek, de productiemiddelen, de eerder genoemde drukpers, de polycopieer machine, het atelier voor

handenarbeid en het schildersatelier. We vonden ook de functiebeschrijving voor de verantwoordelijken voor de bibliotheek, de tentoonstellingstafel, het collectief schoolmateriaal en het afvalmateriaal. Er is een fiche voor wie de planten op zich neem, de aanwezigheidslijst, het weekplan en de frigo (een uit Vasquez en Oury (1977) geïmporteerde term die verwijst naar de lijst van onderwerpen). Veel van de onderwerpen worden naderhand uitgewerkt in projecten met de hele groep of in kleine groepjes. De frigo houdt de suggesties fris. . Er was ook nog de kaart met de beschrijving van de functie van de kameraccountant en twee formulieren voor 'helpers'. Sommige functies zitten niet (langer?) In mijn persoonlijk archief zoals voor de computer of dagverantwoordelijke.

In de klassen waar ik onderwijzer van was bestond volgens de documenten de functie van klasboekhouder om de rekeningen van de coöperatieve bij te houden. Het beheer van de coöperatie is in handen van de groep, zoals we ons herinneren van Freinet, maar ook van Oury. In mijn persoonlijk archief vond ik het "*boekhoudschrift voor het 3e en 4e jaar*" met een overzicht van uitgaven en inkomsten voor de T6-klas. In das boekhoudschrift zijn er twee kolommen, één voor de inkomsten en één voor de uitgaven. Bij de inkomsten staat meestal vermeld waar het geld vandaan komt: krantenverkoop in de meeste gevallen. Bij de uitgaven zien we postzegels en briefomslagen en doosjes voor brieven en pakjes naar de correspondenten, papier en niet vermelde onkosten. Blijkbaar werden het kasbeheer en de boekhouding in die periode slechts door twee kinderen opgenomen, wat in tegenspraak is met het idee dat de verantwoordelijkheden bij toerbeurt werden overgenomen. In het uitgaven- en inkomstenregister van klas T6 is er ook een tabel met de namen van alle kinderen van de klas en hun driemaandelijkse bijdrage aan de Coöperatieve Klas. Rechts een kolom met annotaties over de uitgaven: grote vellen papier om te schilderen, zelfklevend papier, gutsen voor linosnede en klei staan op de lijst.

De fiche met uitleg voor de functie van boekhouder bevat de volgende informatie:

> *Boekhouder*
> *-In het notitieboekje heb je twee kolommen: één voor het geld dat binnenkomt, de andere voor wat we uitgeven.*
> *-Schrijf alle inkomsten in kolom A in*
> *-Schrijf alle uitgaven in kolom B in*
> *Het is belangrijk om alles meteen te registreren!*
> *-Wekelijks controleer je of het geld in de kassa overeenkomt met het verschil tussen kolom A en kolom B. (A – B = kassa). Als er meer dan 1000 escudo in contanten is in de kassa zit geven we de helft ter bewaring aan Dona Augusta.*
> *-Geef alleen geld aan wie materiaal mag kopen in het kader van de uitgeoefende functie.*

Ik kon niet nagaan of het beheer van de Coöperatieve Klas bij de andere onderwijzers op dezelfde manier gebeurde, maar er zijn enkele foto's en video's waarop we kinderen met geld zien omgaan tijdens de schoolfeesten.

Voor de andere klassen vond ik ook geen expliciete functiebeschrijving van elke verantwoordelijke. Zoals we hierna zien bepaald de groep zijn werking eerder via dialoog in de Raad. Volgen verschillende video's zijn de kinderen nu eens verantwoordelijke, dan weer uitvoerders van een taak:

–Bij het voorlezen van de notulen aan het einde van de vergadering horen we een van de

voorzitters onder meer zeggen: "*Elke werkgroep ruimt zelf eventuele rommel die ze maakte op*" wat de controlefunctie onnodig maakt: de Raad heeft eenvoudig besloten, na een algemene discussie met de hele groep.

–Tijdens een peddy paper op het kamp in Alvito is te zien hoe de groepsleider van de groep op welke manier de aanwijzingen te interpreteren die naar de volgende post moet leiden. Pas als hij twijfels lijkt te hebben, komen de andere elementen van de groep tussen en overleggen ze met elkaar, waarbij ze terugkeren naar de plek waar de eerste twijfel ontstond.

–Uit de video's met verslagen over het Magusto-feest in zeker drie verschillende schooljaren begrijpen we dat het slagen van het feest een gezamenlijke verantwoordelijkheid is. Alle kinderen en volwassenen uit de hele schoolgemeenschap werken samen. Bij de start van het feest krijgt elk kind een kaartje waarop de taak staat die ze gaan uitvoeren en het tijdstip waarop ze op post moeten zijn. Ondertussen gaan sommigen de verantwoordelijke van de klaskranten helpen bij de verkoop ervan aan de bezoekers.

–De kinderen die aan de kassa zitten krijgen de hulp van r een leerkracht lichamelijke opvoeding bij het berekenen van het te geven wisselgeld. In de klas met de traditionele volksspelen krijgt een kind met de steun van een moeder een ticket van wie gaat spelen, zet het spel terug op en geeft indien nodig instructies aan wie gaat spelen. Als medeverantwoordelijken voor de organisatie nemen ze op de afgesproken tijd hun functie op. De rest van de tijd genieten ze van het feest.

–De voorbereiding voor het jaarlijkse kamp houdt een vergadering in met moeders en vaders. De kinderen nemen heel de voorstelling van wat er zal gedaan worden hoe alles is georganiseerd voor hun rekening. Ze nemen elke dag door en geven daarbij ook aan wat de verantwoordelijkheden en taken zijn van elk van de deelnemers.

Een van de taken van de dagverantwoordelijke is het woord geven. We zien in de respectieve video de groepen T3 en T4 tijdens hun bezoek aan Portel hoe de dagverantwoordelijke het woord geeft aan wie vragen wil stellen aan de verschillende geïnterviewden. Tijdens het bezoek aan een pottenbakker wordt de verantwoordelijke eraan herinnerd dat ze haar taak moet opnemen om te vermijden dat iedereen tegelijk begint te praten.

De functie van dagverantwoordelijke geeft veel macht geeft, zelfs met de waarborg dat het collectief de prestaties van de dagverantwoordelijke kan evalueren. Milene Afonso herinnert zich zelfs hoe deze verantwoordelijkheid haar de mogelijkheid gaf om anderen te dwingen werk uit te voeren. Het is de functie en niet de persoon die de macht geeft om iedereen de regels die samen werden opgesteld te laten respecteren:

> "Hmm, de waarheid, misschien zeg ik wat volgt niet in mijn voordeel, maar hoe dan ook, ik heb vaak het idee dat ik dolgraag dagverantwoordelijke was, het is een van de dingen waar we het over hadden, om meer orde op te leggen en om te zien of we konden opschieten. (lacht) De waarheid is dat als ik geen dagverantwoordelijke, [de anderen] van mijn orders niet wilden weten, misschien had ik het moeilijker om te zeggen [wat ik wilde], om [mijn] mening te laten [horen]."

De dagverantwoordelijke had ook de taak om de groep tijdens de pauzes naar de lichamelijke

opvoeding te brengen[119]. De lessen gingen alleen op school gehouden als het om buitenactiviteiten op de speelplaats ging. Milene Afonso is zeer kritisch over die verplaatsingen naar het gymlokaal buiten school, soms zonder begeleiding van een volwassene:

> “Dus ik had een grote verantwoordelijkheid (…). Naar het Nationale Stadion gaan was geen probleem, maar als we in de Ajuda-wijk bleven, dan ging het vaak niet zo goed, niet? Om naar het gymlokaal te gaan, zo ging het niet zo [met vervoer]. Daarom gingen we vaak zonder toezicht en van tijd tot tijd waren er wat omwegen.”

Milene Afonso herinnert zich een situatie die ze als serieus, zie gevaarlijk, beschouwt. Is er soms teveel vertrouwen dat in kinderen de functie en de macht van de dagverantwoordelijke volledig begrijpen en dat de door de groep vastgestelde regels niet in zullen worden getrokken? Tijdens één van de verplaatsingen te voet naar het gymlokaal gingen enkele kinderen bloemen plukken op een braakliggend stuk grond aan de Rua Aliança Operária:

> 'Er lagen injectiespuitjes, en daarom heb ik vandaag het idee dat er enkele reële risico's waren, en nou ja, dat is niet zo eenvoudig, toch? [Het ging] zo ver dat J. op een dag een van deze injectiespuiten pakte, [volgens mij] vol bloed, en [het spuitje] meenam naar school, maar ze vertelde het me pas toen we op school toekwamen. Dus het was, zie je, hoe nam ze, ze bewaarde die rotzooi, maar ze vertelde het me pas toen we op school kwamen en ik werd bang, want er was bloed, nietwaar, en ik dacht dat het beter was te zeggen dat we het spuitje hadden gevonden. En dat was het, ze probeerden ons in ieder geval uit te leggen dat we niet het beste hadden gedaan, of dat zij, in dit geval, misschien niet het beste had gedaan, namelijk dat zo’n injectiespuit gevaarlijk was, enz., maar ik herinner me dat ik niet helemaal begreep waarom.”

Ze besluit:

> “Dus in die zin denk ik dat er veel tekortkomingen waren in de begeleiding, [...] die hadden kunnen leiden tot minder positieve gebeurtenissen, en sommige zelfs potentieel ernstig, behoorlijk ernstig. Gelukkig is er nooit iets gebeurd, maar, maar toch, hmm.”

Milene is de enige geïnterviewde persoon die een potentiële gevaar ziet in de wijze waarop de dagverantwoordelijke verondersteld werd om te gaan met voor kinderen soms zeer complexe situaties. Alle anderen herinneren zich over het algemeen een goed functionerende organisatie.

Evolutie naar het concept van dagploeg

De brochure *Onze school* (1990) heeft het over de schoolvorm die de figuur van verantwoordelijke introduceert en laat kinderen hun verantwoordelijkheden beschrijven, maar er wordt niet gesproken over een dagverantwoordelijke of -team. De term ‘team’ duikt op in de herinneringen vanaf het schooljaar 1990-1991. Er is een team dat verschillende taken uitvoert in de organisatie van de Portel-uitstap. Elke dag is er een groep kinderen samen met één van de begeleidende volwassenen verantwoordelijk voor de logistieke ondersteuning van de hele groep. Het is in dit geval de bereiding zelf van maaltijden die organisatie vergt.

In de notulen en besluiten van de T6-klasraad op 18 oktober van het schooljaar 1991-1992 lezen we: *"Iedereen maakt zelf de tafel schoon [aan het einde van de dag]. Dat is geen taak van het team"*, wat doet veronderstellen dat het team een helpende functie heeft. Op 8 november werd tijden een andere klasraad besloten om *"groepen van twee te maken voor de maaltijden, waarbij elke groep een volgnummer krijgt"*. Daarmee is het idee van een dagelijks teams geïntroduceerd. In dezelfde klasraad besprak men een belangenconflict, ervan uitgaande dat de dagverantwoordelijke alleen helpt als diens hulp ingeroepen wordt.

Carla Gouveia heeft het over de lagere school vanaf 1995. Ze blijft de teams duidelijk associëren met de kampen nog steeds om het werk te coördineren, de begeleiding van de groep te verzekeren en een aantal taken op zich nemen:

> "We hadden verschillende teams, en daarom was het zo dat elke dag een team het avondmaal maakte, ... Ik denk dat het zo was. Daarna hadden we groepen, teams, gedurende de dag. Zowel in Alcochete als toen we naar Cartaxo en toen we naar Avis gingen, bezochten we overdag dingen, soms waren we op het strand, maar er waren teams, we konden spelen, we konden een peddy paper doen, enzovoort, en ieder om beurt maakte eten en zo, en ik denk dat het zo was.

Deze organisatie in ploegen is duidelijk zowel in de video's over Portel als over Alvito in 1993. Het tweede kamp werd met de klassen van Julieta Lopes en Dora Agostinho georganiseerd. De onderwijzeressen begeleiden het extra werk op de dag van aankomst met het opzetten van tenten en de logistieke ondersteuning waaraan enkele ouders deelnamen. Daarop zien we Julieta aankondigen:

> " *Marta, Guida, Margarida en Bruna gaan met mij mee en we gaan alles op alles zetten om een douche te maken. Dan is er een [werk]groep 25 april, dat zijn Tomás, Milene en Tiago F, die vandaag al werk zullen hebben, want er is een meneer die hier met ons komt praten over de 25 april op de akkers, van de landarbeiders als het ware. Luís en Inês maken deel uit van het dagteam en hebben twee taken. Verf klaarmaken is één ding, iets anders is wat aarde gieten bovenop de "dingen" in het "huisje"*[120]. ***Iemand** : "Nu?".* ***Julieta:*** *"Ja, nu, later vanmiddag, gaan andere leden van het team hetzelfde doen.* "

Voor ze naar de kampplaats vertrekken en tijdens de eerder genoemde voorbereidende ouderbijeenkomst, legt Tomás Duarte uit wat de functies zijn van de dagteams op het kamp:

> "*Ploegtaken: tenten controleren en controleren of er niets los is; naar bed sturen en wekken; kleine wonden verzorgen en de medicijnen bijhouden; problemen oplossen; de vergaderingen begeleiden; ondersteuning geven bij maaltijden; de dagelijkse muurkrant ophangen en de algemene nieuwtjes opschrijven; zorg dragen voor de ruimte; het materiaal voor collectief gebruik nagaan; "het huisje" in goede staat houden; gebeurtenissen vastleggen* ."

Het idee van een dagploegen had definitief vorm gekregen en kwam vanaf 1992 voort uit de organisatie van maaltijden en kampen. Melissa Lousada is een klasgenote van Carla Gouveia en zegt:

> "Dan waren er de dagteams, of de weekteams, die ik me niet zo goed herinner, we werkten dan aan onze gemeenschappelijke taken."

Het lijkt Julieta Lopes te zijn die de veronderstelde verandering mee vorm gaf om van het

concept van persoon die dagverantwoordelijke is en dus hoofdzakelijk taken heeft, te evolueren naar het concept van coöperatief en verantwoordelijke ploeg. Ze vertelt over haar terugkeer naar school na twee jaar vormingswerk:

> “Toen ik er in het begin was, kreeg ik de indruk over dagverantwoordelijken die eigenlijk vooral taakwerkers waren. Ze hadden als taak dingen op te ruimen, te vegen, ik weet niet wat, heel wat, de kalender bijwerken, een hele resem kleine dingetjes, taken. En dan waren er anderen de verantwoordelijken, onder meer een dagverantwoordelijke, dus er was toch iemand verantwoordelijk voor alles wat er gebeurde, die hielp met ... weet ik veel… een reeks dingen. Het was... Het dagverloop hing vaak af van, van de capaciteiten van die verantwoordelijke: problemen oplossen tussen twee of drie klasgenoten, … dat is het, echt problemen oplossen. En er was een persoon die verantwoordelijk was voor het materiaal. En er waren meer verantwoordelijken, maar ik herinner me deze twee dingen. Ik herinner me een Raad, omdat tijdens de evaluatie van de verantwoordelijken een meisje bekritiseerd werd omdat het fout was gegaan met het materiaal, ik weet niet wat er was gebeurd, dat was fout gegaan. En ze zei bijna huilend: "Nou, ik kan niet overal goed in zijn, als ik dagverantwoordelijke ben, en ik ben tegelijkertijd verantwoordelijk voor het materiaal, kan het niet goed gaan". Dat was het min of meer.”

Dat was de reden waarom Julieta Lopes begon na te denken over de effectieve rol van leidinggevenden en taakwerkers. Het viel haar op dat wanneer een dagverantwoordelijke zich niet goed kon organiseren, ze als volwassene uiteindelijk vaker tussenbeide moest komen *“en daarom moest ik meer tussenkomen dan ik wilde”*. Ze realiseerde zich ook dat de verantwoordelijkheid om een hele dag te organiseren en om te gaan met alle onvoorziene gebeurtenissen tijdens die dag veeleisend is voor een kind dat samen met de andere kinderen aan het leren is hoe zichzelf te organiseren in een participatieve democratie, met de Raad als regelgevend instrument.

> “Het ging over een heel grote verantwoordelijkheid op de schouders van een kind en ik stelde dat niet erg op prijs. Toen dacht ik aan teams. Omdat teams opzetten het idee van rotatie behield. Iedereen maakte deel uit van een team en kon indien gewenst vaker de functie van verantwoordelijke op zich te nemen maar niemand was langer alleen. Elk team besloot autonoom wat iedereen ging doen en wat ze samen gingen doen. Het was een manier om het gemakkelijker te maken voor de kinderen om de leiding van de klas op zich te nemen.”

Ook tijdens de kampen blijven er dagploegen functioneren, zoals daarvoor al het geval was. Maar ze worden nu versterkt omdat er meer te doen is wanneer men in een open ruimte verblijft. De ploegen bestaan uit vier tot vijf kinderen en, in tegenstelling tot wat in de klas op school het geval is, betrekt men elke dag een volwassene die mee deel uitmaakt van het team.

In 1994 organiseert de klas van Melissa Lousada, Carla Gouveia en Rita Silves, dan in het eerste leerjaar, zich ook op basis van dagteams. In een gefilmd document begin 1995, is te zien hoe Julieta Lopes het *Team D* helpt om onder elkaar taken en verantwoordelijkheden te bepalen en dit op het informatiebord te plaatsen. Nu weet iedereen dat Jorge op die dag het woord zal geven en het verlaten van de klas regelt maar ook de aanwezigheden controleert,

het nieuws van de dag noteert en de kalender juist zet. Aan het eind van de dag geeft hetzelfde team voor de klas die een korte beoordeling geven van het gedane werk. Daarop volgt een interview tussen Margarida Faria[121] en Rita van het vierde leerjaar die uitlegt geeft over de werking van het team. Er is elke dag een ander team: *"Eerst is het een team, dan is het een ander, dan is het een ander, we hebben drie teamgroepen."* In die tijd bestond elk team uit vijf elementen. Er zijn verschillende verantwoordelijkheden en taken, zegt Rita: *"Geef het woord, kijk of aanwezigheid is gemarkeerd, bekijk plannen, begeleid het tekstwerk, bekijk het Jornal de Parede "* . Een andere leerling benadrukt dat teamwerk ook het hanteren van conflicten vergemakkelijkt, bijvoorbeeld op de speelplaats. Het is niet langer één iemand die elk probleem moet proberen op te lossen. Men is nu met meer dan één, wat tussenkomen gemakkelijker maakt. Zo zien we hoe sommige klasgenoten het team helpen om dingen op te ruimen, stoelen over tafels omdraaien, terwijl een ander de individuele dossiers verzamelt. Na een laatste controle stuurt het team iedereen naar buiten. De keuze om enkel taken uit te voren of echt verantwoordelijke te zijn is mogelijk en is niet altijd expliciet gemaakt. Volgens Julieta Lopes:

> "Ik denk dat ik dat onderscheid heb gemaakt. Ik denk dat ze dat niet hadden, ze hadden dat [inzicht] niet. Nu is het duidelijk dat het anders is om verantwoordelijk te zijn – binnen het team was er iemand die problemen oploste, dus dit was praktisch de verantwoordelijke, nou ja – met veel meer verantwoordelijkheid dan wie papier uitdeelt, of iets anders, wie de kalender juist zet, weet ik veel. Maar alles werd gedaan door het team. En elk lid ervan had meer dan één ding te doen, er waren er maar weinig, maximaal vijf [leden] in elk team, met vier of vijf teams. Er waren vier of vijf kinderen per team, dus elk moest meer dingen doen.

De evolutie van het vermogen om de klas te leiden en zichzelf als een team te organiseren is duidelijk waar te nemen bij het bekijken van een andere video, uit 1998, waar dezelfde klas van Melissa Lousada en Carla Gouveia, nu in het 4e leerjaar, zich voorbereidt voor een werkdag. Zonder de aanwezigheid van de onderwijzeres nu verdelen 4 kinderen onderling wat elk van hen binnen het werkteam gaat doen.

De ploegen waren niet noodzakelijk vaste groepen. Julia Lopes zegt:

> "Ze kozen en konden veranderen [van ploeg] als ze dat wilden. Ze stelden voor en wisselden van team. Maar zij hadden aan het begin van het jaar gekozen [en besloten] bij welk team ze wilden behoren. Op maandag was er een team, op dinsdag een ander, op woensdag weer een ander, ze wisselden de hele tijd. Want de hele tijd wisselen en geen vast team op steeds dezelfde dag, dat gaf de mogelijkheid aan alle teams om alle organisatie aspecten te doorlopen".

Het wordt onderdeel van de routine van het team om aan het begin van de dag snel de muur- of wandkrant te lezen, vooral om te controleren of nieuwe opmerkingen in de juiste kolom zijn geschreven. Hier heeft de muurkrant twee kolommen meer dan de agenda van de coöperatieve klasraad gekend bij de institutionele pedagogiek: naast *"Ik vond niet leuk"* of *"Ik heb kritiek op"*, *"Ik vond het leuk"* of *"Ik vind het goed"* en *"ik stel het voor"*, er is een kolom met *"nieuws"*, zoals op nieuwsprikborden, en een andere met *"gefeliciteerd"*. De routine aan het begin van de dag houdt ook in om wanneer nodig een onderwijzeres bij het team in te voegen, in dit geval omdat er twee leerlingen van het team afwezig zijn. Ik begreep dat het

over één van de schooljaren ging toen Dora Agostinho en Julieta Lopes samen werkten waarbij de T5-klas en de T6-klas ook vaak samen de dag organiseerden.

Pragmatisch merkt Julieta Lopes op dat het regelmatig lezen van muurkrant ook een ander effect op de kolom *"Ik vond niet leuk"*:

> "… op een bepaald moment was de dagteam in staat de krant te bekijken en zien wat er niet in de haak was, [en ging] naar de schrijver van een opmerking vragen of het de moeite waard was om dit nog te bespreken [op de Raad], of dat de zaak al was opgelost, geregeld."

De tijdfilter (op de Raad arriveert, hoor je dan *"Ik weet het niet meer"*) wordt hier handig versterkt. Problemen kunnen inmiddels opgelost zijn.
Het overstappen naar dagploegen had nog andere gevolgen. Naast de reeds genoemde effectievere ondersteuning in de speelplaats, waar *"…elke ploeg, in elke klas, een verantwoordelijke had voor de speelplaats. Er waren dus twee of drie verantwoordelijken, afhankelijk van het aantal klassen" (Julieta Lopes)*, en ook de controle op de uitvoering van het curriculum wordt meer participatief:

> "… ze hadden het recht om te weten wat ze moesten leren. Ik hing de programma's [het curriculum] op aan de muur en de ploeg koos die dag uit wat we zouden doen van wat samen was gepland waar ze die week aan wilden werken, en daarop evalueerden we het gedane werk.

Op een gegeven moment zegt Julieta dat

> "de dagploegen, de dagploegen waren voor mij echt… — Ik denk dat in de Beweging [MEM] niemand dat al deed en ik weet niet waarom. Misschien omdat we het idee niet konden overbrengen […] — ze waren veel beter, ze gaven een veel grotere dynamiek. [Die optie] maakte het team veel verantwoordelijker dan een kind te verwijten, je was een ramp, de dag was vreselijk, toch, het hele team kon de verantwoordelijkheid dragen."

In 1998 zag ik de evolutie van dat werk met ploegen tijdens het kamp waaraan ik als vader deelnam, met de klas waar een van mijn dochters zat. Ik nam dat soort organisatie over in de klassen waarmee ik later werkte (Paulus, 2006).

De verantwoordelijkheid van de volwassene

Het opzetten van een pedagogische interactieve culturele ruimte-tijd[122] met de bedoeling de kinderen een ruimte van participatieve, directe democratie, zonder vertegenwoordiging aan te bieden houdt enkele risico's in. Vasquez en Oury (1967, 1977) waarschuwen voor in zelfbeheer genomen beslissingen die letterlijk pijnlijk kunnen zijn. Ze zijn van mening dat in bepaalde situaties de onderwijzer met het gebruik van het vetorecht de groep kan waarschuwen. De onderwijzer snijdt dan een discussie of een beslissing wat kan lijken op een soort rechterlijke uitspraak. Meestal is dat voldoende om zonder tijdverlies een gezonde discussie te hervatten en verder te zoeken naar een consensus.

Hess (1975) merkt op dat in tegenstelling tot de meer libertaire en zelf beherende stroming van institutionele pedagogiek van Lobrot, Hess, Lapassade en Loureau, dit veto-recht iets is

van Fernand Oury. Onderwijzers hebben een hekel aan wanorde in de klas, zegt Hess, die zelf met oudere kinderen werkt. Oury's voorstellen bevatten instrumenten om de controle over de situatie niet te verliezen, en niet in extreme situaties te vervallen. Uiteraard geniet de VOA, door de geïnterviewden getypeerd als een gemoedelijke familiaire school, van een zeer rustige omkadering in vergelijking met de *Écoles des Casernes*, waar Pain en Oury (1972) een kroniek over schrijven.

Agressie is zeldzaam. Judite Pinheiro herinnert zich een situatie van vernedering door een onderwijzeres zelf veroorzaakt. De persoon in kwestie werkt maar kort in de Voz de Operário da Ajuda. Maar wat Judite Pinheiro vertelt, doet nadenken:

> "Sommige jongens betastten de meisjes, en de meisjes klaagden er vaak over. En in het tweede jaar zei de juf zelf, dat de straf zou zijn dat de jongens zich zouden moeten uitkleden in het bijzijn van de meisjes in de klas. En ik herinner me duidelijk vrienden van mij, vrienden in die tijd, die naar de tafel gingen en zich moesten beginnen uitkleden en ik zag hun wanhoop, sommigen begonnen te huilen, en toen stopte de onderwijzeres natuurlijk met alles."

Judite eindigt:

> "Maar ik vertel het omdat ik me herinner dat iedereen een beetje bang was."

Milene Afonso herinnert zich ook dat er wat problemen waren met betasten, maar wanneer Judite het hierover heeft merkt ze op:

> "Ik, eerlijk gezegd, heb het waarschijnlijk uit mijn geheugen gewist, het was iets niet waard om het te onthouden... (...) Ik had een beetje zoiets van 'nou, is dit echt gebeurd, ik weet het niet meer'."

Over de onderwijzeres in kwestie die maar één jaar aan de Voz do Operário da Ajuda verbonden is geweest, zegt Milene Afonso ook:

> "Ik herinner me dat ik dacht dat ze misschien meningsverschillen had met sommige mensen en dat ze nogal onstabiel was, dus ze was even snel boos op ons als dat ze blij was een ons verwende. Ze was inconsistent, dus haar houding sloeg nergens op, en het maakte ons ongemakkelijk."

Deze episode binnen een school die doorgaans unieke schoolvorm aanneemt waar het de relatie met macht betreft kan als atypisch kunnen beschouwen. Er is geen enkele andere opmerking over agressie vanwege volwassenen en agressie onder de kinderen zelf is zeldzaam, ook al kan die soms pijn doen zoals we zullen zien[123].

In het logboek van klas T3 staat een aantekening over een soortgelijke situatie waarin een gesprek over betasten leidt tot het voorstel van een nieuwe regel: "je kust niemand die dat niet wil". In dit geval werd meteen afgesproken wat te doen met wie die regel niet respecteert. Blijkbaar tilden sommigen zwaar aan dit soort gedrag, want er staat geschreven:

> " *Ze willen een zware straf: een half uur lang je onderbroek uitdoen. Wanneer de president een stemming vraagt en de meerderheid stemt voor, stem ik tegen en spreek mijn veto uit over de beslissing. Ik leg uit: ik denk dat deze straf de eerste wet [van de klas] niet respecteert: iemands onderbroek aftrekken als straf is een heel laaghartige vorm van lachen met iemand anders. Daarna verandert de regel in iets vertrouwds: wie de nieuwe*

regel overtreedt zal alleen gaan werken aan diens individuele werkplan in een andere klas ”.

Irene Pires praat over dat soort beslissingen en zegt:

> “Ik heb het gevoel dat we in grensgevallen, waarin we geen consensus bereikten, beslisten wat de onderwijzer besliste. Ik herinner me of heb het gevoel dat de onderwijzer doorgaans, was zoals de student, of eh, zijn stem had hetzelfde gewicht, het was vrij gelijkaardig. Dat, denk ik, tenminste ik, is het gevoel dat ik heb, als groep, als klas, respecteerden we onze onderwijzers heel erg. Dus eender welke positieve of negatieve uitspraak over iets wat je deed, was iets dat ons verdrietig of blij maakte, afhankelijk van of het negatief of positief was.

Catherine Pochet maakt een gedetailleerd verslag van de evolutie van de regels en van het instellingsinstrument *Qui c’est le Conseil* (Pochet en Oury, 1974) nadat *Vers une pédagogie institutionnelle* las en Oury leerde kennen. Ze beschrijven hier ondermeer de valkuilen die kinderen en jongeren uit de ***bijzondere klas*** voor hen plaatsen en hoe ze voortdurend moeten opletten als verantwoordelijke onderwijzeres. De regulering van de klas met ieders deelname blijkt in tijden van crisis bijzonder moeilijk te zijn. Toch blijft gereguleerde raad met heel duidelijke bevoegdheden het geprivilegieerde instrument.

Ik probeerde hierboven te begrijpen hoe instrumenten die machtsuitoefening in de context van de klas mogelijk maken worden onthouden en beschreven. Wie gebruikt ze en hoe? Wat zijn de grenzen van die instrumenten? Nu zal ik proberen te begrijpen hoe aan het instrument dat de regulering van machtsverhoudingen, groepsorganisatie en werkorganisatie mogelijk maakt herinnerd wordt.

Een raad, vergadering genoemd

We zullen nu zien hoe op de VOA-school het werk wordt georganiseerd. Hoe beleeft de groep de school binnen en buiten de klas en wat zijn de herinneringen aan de verspreiding van informatie, aan het coöperatief beheer met de "*Conseil*" als centraal element. Hoe was het leven in de klasgroep? Wie levert welke bijdrage aan de organisatie van het werk in de klas? Welke andere instrumenten worden genoemd wanneer er over deze Raad wordt gesproken? Op welke grenzen wordt er gewezen?

In *Een complexe en coöperatieve relatie*, zal ik proberen een beeld te schetsen van de vorm van het instrument dat de groepen van de Voz do Operário da Ajuda gebruiken om hun werk te organiseren. Daarna probeer ik in *De organisatie van de informatie* uit te vinden welke herinneringen er zijn aan de informatie die de besluitvorming mogelijk maakte. In *De organisatie van het werk* tenslotte probeer ik te begrijpen of de informatie en het instrument een organisatie door het werk mogelijk maakte en niet enkel voor werk.

Een complexe en coöperatieve relatie

Om alles wat te maken heeft met de informatie bedoeld om de macht van de Klasraad te organiseren en te begrijpen in deze particuliere schoolvorm van de Voz do Operário da Ajuda gebruikte ik volgende sleutelwoorden: *algemene vergadering; groepsbesluit; beslissing bij*

consensus; coöperatieve beslissingen; muurkrant; tabel competentiegordels en *planning.*

De geïnterviewde oud-leerlingen expliciteren het bij uitstek organiserende instrument met de termen algemene vergadering, vergadering of klasvergadering.
Twee derde, dat wil zeggen veertien personen, hebben het hierover in vijfentwintig episodes. Er zijn elementen beschikbaar over de klasvergadering zowel in mijn persoonlijk archief als in het archief van de Voz do Operário da Ajuda. Twee van de geïnterviewde onderwijzeressen gebruiken de term *Raad* in hun beschrijving, de derde gebruikt de term *Vergadering.* Maar het is steeds duidelijk dat aan dit instrument het structurerende en inrichtende karakter wordt toegekend waarover de institutionele pedagogiek en het sociocentrische model in de MEM het hebben. Een van de oud-leerlingen is momenteel zelf onderwijzer en gebruikt ook de term *Raad* hoewel in de klas die hij als kind bijwoonde het woord *klasvergadering* werd gebruikt. Zoals we zullen zien werd pas in de jaren 1990 de term Raad (Conselho) als concept vastgelegd voor de sociale organisator van al het werk nodig om te leren (Niza, 1991 en Niza, 1998b) en de vorige term Algemene Vergadering (Assembleia) zal vervangen.

Verschillend van de Institutionele Pedagogiek en *Conseil de Coopération*[124], wordt de belangrijkste regelgevende instantie in het begin van het geanalyseerde decennium, nog steeds *klasvergadering* genoemd door een groot deel van de leden van de MEM was, een aanpassing van een door Célestin Freinet gebruikte term *Assemblée de la coopération*. De term *vergadering* blijft in gebruik zelfs nadat deze in 1991 binnen de MEM werd vervangen door de term *Raad voor Educatieve Samenwerking* (Conselho de Cooperação Educativa). Toch toont alles wat gezegd en beschreven in het bestudeerde decennium bij analyse het instituerend instrument dat dicht aanleunt bij die *Raad voor Educatieve Samenwerking* waarvan Sérgio Niza (1991) zegt: *“De rituele plaats en tijd voor de essentiële regulering van het systeem, of van de organisatie van de klas, is de Raad (Concilio).”* In een tekst uit 1995 maar slechts in 2003 gepubliceerd maakt Júlio Pires de volgende opmerking:

> "Meer recentelijk is er een tendens geweest om de aanduiding te standaardiseren en ervoor te kiezen om het gewoon "Raad" of “Raad voor Educatieve Samenwerking" te noemen” (2003, blz. 68).

Zoals we eerder zagen[125], verwijst Sérgio Niza hoe verschillende leden van de MEM in de jaren '60 en '70 de institutionele pedagogiek in Frankrijk onder de loep namen. Er is daar een evolutie van het concept van *Vergadering* naar *Raad*, hoewel algemeen gezien de termen klasvergadering en muurkrant i nog steeds veel worden gebruikt.

De interesse van de onderwijzers van Voz do Operário da Ajuda om de voorstellen beter te begrijpen van de institutionele pedagogiek en van wat Clarisse Rosa en ikzelf uit Vlaams-België en de toenmalige *Freinetstichting Vlaanderen*[126] meebrachten zouden samen met het toenmalige debat binnen de MEM die dubbele identificatie van de term Klasraad beïnvloeden.

Clarisse Rose zegt:

> "Ah! *Vergaderingen*, ja, het waren *Vergaderingen (Assembleias)*. Ik gebruikte nu de nieuwe nomenclatuur die in de Beweging wordt gebruikt, maar het waren de vergaderingen, het was *muurkrant* (Jornal de Parede) en de *vergaderingen*.

De organisatie verandert gaandeweg waarbij werkplanning en evaluatie samen met het lezen

van de muurkrant – of de klasagenda, zoals die nu heet – alles samen de Klasraad vormen en verschillende momenten in de week innemen. Toch blijft de aanduiding *Klasvergadering* tot 1999 behouden. Dora Agostinho zegt hierover:

> "Waarom zijn we veranderd? Euh... Het waren wij, de volwassenen, die veranderden, zij niet, ik denk dat voor hen, zelfs voor de groepen die de twee naamgevingen meemaakten, voor hen het precies hetzelfde was, en voor mij is het functioneren ook het hetzelfde, al zou het in dit geval misschien juister zijn te spreken over Klasraad [dan over Klasvergadering...]."

De analyse van gefilmde documenten en van de getuigenissen van de oud-leerlingen komen inderdaad overeen met de beschrijving door Filomena Serralha gemaakt over de Klasraad voor Educatieve Samenwerking:

> "*Kortom kunnen we zeggen dat de Raad het hele leven van de groep/klas doorkruist. Het is het begin- en eindpunt van de leertrajecten van de lerenden en de regulering van deze collectieve reis zowel als van de daar tot stand gekomen interacties*." (2009, blz. 46).

Deze beschrijving heeft het meer expliciet over de leertrajecten dan hoe de Raad indertijd door de groep stichtende leraren van "De Appeltuin" de hadden geëxperimenteerd met institutionele pedagogiek ingebed in door ouders en onderwijzers opgezet Freinet-initiatief. De school was de correspondentieschool voor de T3-klas, zoals we later zullen zien.

Toen richten de initiatief nemende onderwijzeres hun aandacht meer op de formele machtskwesties in de klas en schreven:

> ""De klasraad [is] de formele schakel in de groep. De regels die door de klas gehanteerd worden, worden gesteld en veranderd op de klasraad, waaraan iedereen op voet van gelijkheid deelneemt. De klasraad vormt eigenlijk de autoriteit van de klas, de macht is in handen van de gehele groep." (Hermans, Macquoy, Paulus e.a., 1981)

Als organiserend orgaan voor alles wat de groep onderneemt is de eerder genoemde Klasraad is ook de plaats waar over nieuwe projecten wordt beslist, zoals blijkt uit de zin van dit praktijkrapport (Paulus, 2006) overgenomen uit de oorspronkelijke Nederlandse tekst uit 1981: "*In de Raad stellen we nieuwe projecten voor. Benoît gaat zo een project beginnen over herfstbloemen*".

De werkcontext van de Voz do Operário da Ajuda waarover ondermeer Francisco Neto vertelde[127], eerst op de kleuterschool en later in de lagere school, was eigenlijk al in 1982 één van groepswerk en aan groepsregels onderworpen leerprojecten waarbij een groep onderwijzers meer aandacht had voor de invloeden van institutionele pedagogiek, wat de evolutie naar de Raad voor Educatieve Samenwerking vergemakkelijkte ook al werd nog de gangbare term Klasvergadering gebruikt. Dit doet Dora Agostinho zeggen:

> "...aangezien ik dacht dat dit inhoudelijk niets zou veranderen, veranderde ik uiteindelijk de naam naar de huidige term. De kinderen die de twee nomenclaturen oppikten, hebben ik denk dat ze een beetje net zoals ik gedacht, dit veranderde niets, het verandert alleen de naam, dat is het, in wezen was de werking van het een en het ander hetzelfde."

De getuigenissen van oud-leerlingen en onderwijzers en de geanalyseerde documenten,

beschrijven een praktijk die met de logica van de Klasraad en daarom gebruik ik deze term om het instrument te beschrijven. Ik heb echter het woord *vergadering* (assembleia) of *klasvergadering* in de getuigenissen behouden, omdat dit de term is die in het geheugen gegrift staat van wie de schoolvorm van de Voz do Operário da Ajuda beschrijven.

de Grote Bijeenkomst

In een Klasraad bespreken kinderen en volwassenen van de Voz do Operário da Ajuda alles wat leidt tot collectieve beslissingen over het beheer. Judite Pinheiro zegt:

> "OK. Wel, wat ik me nu herinner zijn de... vergaderingen... we hadden altijd een klasvergadering, ik weet de naam nu niet meer, hoe het heette”

Er is mensen wie beweert zich niet goed te herinneren hoe de Klasraad was georganiseerd, maar die weten dat het dáár was waar "*we spraken als er problemen waren*" (Milene Afonso).

Sheila Castro heeft ook vage ideeën:

> “Ik denk dat er toch een organisatie was. Waarschijnlijk aan het begin of einde van de week. Mogelijkerwijze. Misschien wanneer we de week aan het organiseren waren, of misschien aan het einde, met het idee na te gaan hoe deze week verlopen was, denk ik dat we uiteindelijk een soort brainstorm hadden over hoe dingen gingen, wat goed ging, wat niet, om onze mening te zeggen. Ik denk dat we zoiets hadden.”

Anderen herinneren zich *“de klasraden, dat we de ruimte hadden om in te grijpen, om, zowel qua kennis als conflictoplossing suggesties konden maken”*. Dat is de mening van oud-leerling Francisco Neto, onderwijzer verbonden aan de MEM op het ogenblik van het interview. Ook voor Tomás Duarte was deze instantie om werkregels te bepalen erg aanwezig. Onmiddellijk bij het begin van zijn getuigenis zegt hij:

> “Zo is het, de vergadering, dat is onvermijdelijk. Ik had niet willen beginnen met de vergadering, maar ik denk dat het meest opvallende was dat we allemaal konden gaan zitten en onze problemen onderling konden bespreken, wat we niet leuk vonden, wat we leuk vonden, en dat waren zeer serieuze discussies voor ons destijds, en ik denk dat dit essentieel was. Het is opmerkelijk in mijn manier van zijn [vandaag], namelijk altijd alles bespreken, en we bespraken de meest uiteenlopende dingen.”

De Klasraad vond regelmatig plaats op vaste momenten. De vorm was minder vast. De foto's van de T2-klas tonen volwassenen en kinderen in een kring zonder tafels. Op één van de foto’s zijn de voorzitters te zien met onder meer Jorge Carvalho. Die beschikken wel over een tafel. Men kan afleiden dat de “muurkrant” erop ligt. De video met de titel *Monografia Pedagogica,* uit 1988, toont fragmenten van wat waarschijnlijk dezelfde Klasraad is als die op de foto’s. De camera gaat de kring rond van bijna 30 kinderen en twee volwassenen[128].

Een ander document uit 1994, toont een Klasraad waarvan de aard overeenkomt met wat Carla Garcia zich herinnert:

> "Ik herinner me dat de vergadering in de hoek van de kamer doorging, [de hoek] voor de tentoonstelling, rond een tafel voor die vergadering."

De Klasraad vindt in feite plaats in de leeshoek: de voorzitters zitten op de kussens ervan, de

kinderen en de onderwijzeressen van klas T5 en T6 zitten op de grond, op enkele stoelen en op een bankje naast de leesruimte. Hoewel de Klasraad in haar uitvoering even formeel is als de andere gefilmde klasraden, is er een grote gemoedelijkheid. Het was blijkbaar zomer en warm en sommige jongens, waaronder Tomás Duarte die voorzitter was die dag, hadden hun T-shirts uitgetrokken; verder zaten sommige kinderen bij anderen op schoot.

Andere in de tijd bevroren herinneringen tonen Klasraden rond een tafel of zelfs op de speelplaats onder de vijgenboom. Dit is het geval bij de gezamenlijke Klasraad van de de T3-klas en T4-klas om het bezoek aan Portel te bespreken. In het eerste deel hebben de verantwoordelijken voor verschillende aspecten van de organisatie het woord om een balans van het geleverde werk te maken. De groep leert hoe bus- en treinkaartjes voor de reis te kopen, evenals de totale kostprijs. Er wordt over de organisatie van overnachtingen en de menu's voor de opeenvolgende dagen gepraat evenals over de samenstelling van de werkgroepen. De inhoud van deze Klasraad komt goed overeen met de inhoud van een andere al vernoemde vergadering tijdens het Alvito-kamp, waar alle groepsleiders om beurt het woord krijgen om iedereen te laten weten wat er aan de gang is.

De werkorganisatie tussen twee corresponderende klassen die elkaar ontmoeten vindt ook plaats onder de vijgenboom. In de kring zitten kinderen en volwassenen, onderwijzers van de school, begeleidende onderwijzers van de andere school en ouders. De corresponderende school hanteerde de naam "Freinetschool" en had reeds in 1981 de institutionele pedagogiek als referentiemodel waarbij het begrip Klasraad werd gebruikt[129].

Er zijn beelden van Klasraden op kamp of kantons, soms na het avondmaal waarbij de kinderen al in pyjama zitten met knuffels in de hand.

De Klasraad die Sérgio Niza (1998b, p. 87) beschrijft, bestaat uit bijeenkomsten op verschillende tijdstippen van de week. De groepsvergaderingen maken regulering, planning, informatie, collectieve evaluatie en werkorganisatie mogelijk. Dat aspect van de pedagogische praktijk in de Voz do Operário da Ajuda komt nu aan bod.

Afspraken maken om de samenwerking te bevorderen

Zoals hierboven is verteld gaat de Klasraad op deze school en tijdens dat decennium gewoonlijk eenmaal per week waarbij het lezen van de muurkrant een belangrijk aspect is. Carla Brito[130] vertelt:

> "Ik herinner me ook dat de vrijdagmiddag was gewijd aan de vergadering, en die vergadering, [...] dat was de discussie bij het lezen van onze muurkrant, die was verdeeld in drie onderwerpen: ik vind goed, ik vind slecht en ik stel voor. En we schreven, we tekenden [te bespreken onderwerpen] op, de hele week door."

Dora Agostinho herinnert zich ook toen al niet alles op die ene vergadering ter sprake kwam en dat de Klasraad ook andere momenten van de week inhield:

> "Sommige dingen werden toen besproken als gevolg van wat in de klasagenda stond, andere dingen werden eigenlijk gewoon aan de Klasraad voorgelegd. En buiten de vrijdagnamiddag werden dingen in de collectieve momenten gestopt, zelfs een taak, een inhoud, er was iemand die zei: kijk, ik ga dit of dat doen, ik weet niet wat, dus niet alles ging steeds door de klasagenda."

De vergaderingen van de Klasraad zijn vergaderingen om het werk te regelen, maar ze dienen ook om oplossingen te vinden in geval van een conflictsituatie of als er spanningen waren tussen leden van de groep. Over het algemeen, zegt Tomás Duarte zegt:

> "ging het uiteindelijk altijd om relaties tussen ons onder elkaar, dat wil zeggen, als iemand van streek raakte omdat iemand anders iets had gedaan wat ze niet leuk vonden, dan plaatsten ze het op die muurkrant, dat ze het niet leuk vonden, en dat werd dan besproken."

De onderwerpen komen dan aan bod in die Klasraad. In de T3-klas, waarvan ik destijds de onderwijzer was, zijn er rituelen, afgeleid uit de institutionele pedagogiek (Vasquez en Oury, 1977). Daarvan zegt Carla Brito:

> “Wie wilde spreken, moest zijn hand opsteken, en de leider (tussen aanhalingstekens) van de vergadering zou het woord geven, in volgorde, aan elk van wie wilde tussenkomen: de klager, de persoon waarover het ging, over wie geklaagd was, allen gaven hun versie en eventuele getuigen… achteraf werd gezien, ik denk dat er een telling was, om te zien wie er gelijk had… Ik denk dat iedereen meedeed, ze konden stemmen en als degene die klaagde won, stelde hij een straf voor.”

Zoals we later zullen zien, werd er meestal eerder naar een consensus gezocht. Er zijn echter rapporten waarin de toepassing van een sanctie bij meerderheid wordt aanvaard, gewoonlijk wegens het niet naleven van een eerder overeengekomen regel of “wet”. Van de Klasraden werden notities bijgehouden en er zijn actes met verwijzingen naar het middagmaal, naar nalatige verspilling van materiaal, soms naar agressie tussen collega's. Daar is soms een verbod aan verbonden *“Z en T doen 15 dagen lang geen experimenten”* terwijl in veel gevallen beslissingen in de zin van *“P verontschuldigt zich bij de verantwoordelijke voor het middagmaal”* een punt zetten achter conflicten of misverstanden, nog tijdens de Klasraad zelf.

In een andere Klasraad uit 1994 grijpt de onderwijzeres in om een kind te beschermen tegen een overhaast oordeel:

> *Carla Garcia, verantwoordelijke voor de bibliotheek , zegt over een collega: "* Ik weet niet wat Mariana[131] aan het doen was, ze kwamen me vertellen dat dit boek, dat heel nieuw was er nu zo uitzag". *Ze toont daarbij boek met een gescheurde kaft. Ze vervolgt dat de collega ‘iets moet doen’ of ‘iets moet leren’. Ze houdt vol dat ze dit heel erg vindt. Mariana heeft trisomie 21 en begint zachtjes te huilen als ze de harde kritiek van de verantwoordelijke hoort. Ondertussen vraagt iemand het woord als getuige. Die legt uit dat Mariana een ander kind ging halen voor de lunch, dat ze het boek dat de collega in de handen hield wilde afnemen waarbij de kaft scheurde*.
>
> *De voorzitter stelt voor dat ze het boek plakt. Wanneer daarop verschillende kinderen Mariana aankijken, vraagt de voorzitter of ze iets te zeggen heeft. Ze zegt niets en als onderwijzeres Dora haar vraagt of ze iets wil uitleggen wat er is gebeurd, schudt Mariana haar hoofd en blijft huilen. Een beetje machteloos vraagt de voorzitter of nog iemand iets te zeggen heeft, en toont zich opgelucht als onderwijzeres Julieta vraagt om te spreken. Die zegt*: “Nu, moest Mariana het boek met opzet hebben verscheurd dan zou dat echt heel serieus zijn, maar er is geen sprake van opzet. Susana [de getuige] heeft al uitgelegd dat (de naam van de jongen), die zoals iedereen wel weet erg koppig kan zijn, moest stoppen om te gaan middagmalen en dat deed hij niet. Mariana ging hem halen, trok aan het boek en de kaft scheurde. Dat lijkt me dus niet een erg serieuze

> zaak. We kunnen Mariana vragen om wat voorzichtiger te zijn met dat soort dingen. En ik vind dat [Carla], in plaats van het gebeurde meteen op de agenda te zetten, had moeten uitzoeken wat er werkelijk was gebeurd en tegen Mariana had moeten zeggen: 'Kijk, pas op, want die kaften scheuren makkelijk. Ik denk niet dat het iets voor de krant was' . ”

Dit is een duidelijk voorbeeld dat de Klasraad zich buigt over het regelen van het werk, over collectief leren een klas te beheren en niet een soort volksrechtbank is, wat erg gevaarlijk zou zijn voor het welzijn van de kinderen. Zoals Vasquez en Oury (1977) zeggen: *“Heureusement, le maître existe”*.

Het is soms moeilijk om het onderwerp van discussie in te perken tot een gemakkelijk te interpreteren gebeurtenis. Milene Afonso weidt uit:

> “Helaas of niet, ik denk zelf helaas, maar eh... ik heb maar één keer een klacht tegen me gehad in de kolom *ik vind niet leuk*, dat ben ik nooit vergeten. Indien ik me niet vergis, zat ik het derde leerjaar, ik was een vreselijk slechte verliezer, absoluut verschrikkelijk, gelukkig (*lacht*) ben ik vandaag heel anders, maar toen explodeerde ik letterlijk.

Tijdens een voetbalmatch tijdens een pauze, ging Milene naar haar vriendin, en

> "Omdat we een wat me een belangrijke wedstrijd leek hadden verloren en zij de doelhoudster was, had ik een woede-uitbarsting en gaf haar letterlijk een klap op haar hoofd, iets waar ik vandaag nog steeds grote spijt van heb. Het is iets dat meer dan tien jaar geleden is gebeurd, het is iets dat ik niet kan vergeten. Het was zo negatief voor mij.”

Ondanks verontschuldiging aan te bieden schreef de collega direct na wat er gebeurd was in *"Ik vind niet leuk"*, wat achteraf belangrijk bleek:

> “Ik heb zo het idee dat wanneer iemand iets deed, ik heb het idee dat ik misschien vaak, behoorlijk hard was. Als iemand iets deed waarvan ik dacht dat het heel verkeerd was, was ik waarschijnlijk degene die daar het meest kritisch over deed en voor mij was niet alleen mijn daad, de daad zelf, absoluut pijnlijk, maar ook de gevolgen ervan, niet alleen voor [mijn vriendin], maar de gevolgen voor mij, die nu kritiek kreeg. Ik had geen enkel tegenargument, dat klopt, ik had niets om mezelf mee te verdedigen, ik had geen enkel argument, en daarom denk ik dat dit een belangrijke episode was op persoonlijk vlak om op de een of andere manier te groeien[...]. Euh... gelukkig heb ik (*lacht*) nooit meer zo’n driftbui gehad.”

Als Julieta Lopes het heeft over de organisatie van dagploegen en de verantwoordelijkheid die hen wordt gegeven, verwijst ze ook naar het beheer van wat wel en wat niet naar de Klasraad gaat. De pauzes zijn altijd ingewikkeld geweest om te beheren en

> “de verantwoordelijken voor de speelplaats probeerden de problemen van de pauzes op te lossen. Als er zeer ernstige problemen waren, moesten de opzicht doende volwassenen natuurlijk ingrijpen.”

Ze gaat verder met te zeggen dat de zaken

> “naar de Klasraad gingen wanneer de verantwoordelijken dachten dat dit nodig was. Wat gelijk werd opgelost, moest niet opgeschreven worden. Wat op de muurkrant

> stond, ging in principe naar de klasvergadering, zo niet… want er waren veel dingen die later een *"niet lezen"* kregen, wat betekende dat de zaak in de loop van de week was opgelost.

Groepsbesluiten in samenwerking: meerderheden of consensus?

Beslissen is moeilijk. Dat is ook het geval voor het vastleggen van verantwoordelijkheden die typisch bevoegdheden delegeren en het nemen van een beslissing mogelijk maken in een organisatie. Het vereist de uitleg van de functie, wat een verantwoordelijke persoon kan beslissen en wat niet, dus we moeten samen overleggen.

In de Voz do Operário da Ajuda geeft men voorrang aan groepsbeslissingen. Dit soort beslissingen veronderstellen gezamenlijk begrip en samenwerking. Ze zorgen voor de planning op basis door iedereen gekende informatie wat een collectieve beoordeling van de groep mogelijk maakt die er zo in slaagt het werk te organiseren.

Volgens Fernand Oury verbindt de groep zich ertoe zich een plaats (Lieu) voor gemeenschappelijke besluitvorming toe te eigenen (de Raad), een wet (Loi) te maken (de samen ingestelde regels) en de kennis op te doen in verband de grenzen (Limites) waarbinnen het is mogelijk om te handelen (klaswerk en interpersoonlijke relaties in de klas) en daarvoor een gemeenschappelijke taal (Language) te hebben. Een *4L* zei Oury met een kwinkslag denkende aan de toen populaire kleine Renault, of zoals Jacques Pain (2009 uitlegt:

> "Die 4L is fundamenteel. Taal is verbonden aan plaatsen, grenzen en wetten. Maar plaatsen, grenzen en wetten zijn via taal met elkaar verbonden. Het is met deze centrale instelling van de taal, in dit samenspel van instellingen dat de menselijke soort bepaalt en mogelijk maakt dat de samenleving begint. De school begint met de samenleving. Hoe het anders zou kunnen is moeilijk in te schatten."

De gezamenlijke planning komt duidelijk in beeld met verschillende documenten uit het archief van de Voz do Operário da Ajuda:

–In de T3- en T4-klassen, stellen de gezamenlijke activiteit voor in een weekrooster van de week op het bord waarbij kinderen en volwassenen de organisatie van de week bespreken. De suggesties worden geanalyseerd en er worden prioriteiten gelegd. De organisatie van een uitstap van beide groepen heeft een precieze deadline en is dus een prioriteit. Er wordt bepaald wie de klas kan in en uit lopen (zorgen voor het busje voor logistieke ondersteuning, praat met de kok over het eten dat mee moet worden genomen, enz.) zodat iedereen kan uitzoeken hoeveel tijd elk bezig zal zijn met taken voor het collectief en hoeveel tijd er over blijft voor individueel werk. Op die manier kan iedereen het eigen individuele werkplan verder opmaken[132].

–In klas T2 herinnert een van de voorzitters van de Raad voordat de wekelijkse vergadering op vrijdag eindigt wat er werd besloten: *"Lezing van de notulen. D. is verantwoordelijk voor het plan van de MM. We voegen aan de regels toe dat men andermans materiaal niet mag stuk maken. Elke werkgroep ruimt na haar werk de gebruikte spullen op. IP is verantwoordelijk voor de speelplaats. M. wordt een week buitengesloten uit groepsactiviteiten. MM. Kan terug naar de computer. H. is verantwoordelijk voor de middagmalen en P. is helpt."* Beslissingen hebben een specifieke betekenis voor alle leden van de groep en zijn

al eerder besproken. Door vast te leggen dat men andermans materiaal niet stuk maakt, of dat iedereen het gebruikte materiaal opruimt, kan de aandacht van de groep worden gevestigd op die eerdere beslissing als er weer problemen ontstaan. Het heeft geen zin meer op te merken het niet te weten of toevallig te zijn gebeurd. Volgens Oury (1977) wil tijdelijk niet over de eigen competentiegordel beschikken zeggen dat de actie van een groepslid beperkt werd. Dat groepslid wordt een korte tijd begeleid door de onderwijzer of een gekozen verantwoordelijke die laat observeren hoe de groep werkt; hoe de klas een plaats van vrijheid en actie wordt zodra ieder de samen opgestelde regels naleeft. Het is een nuttige maatregel voor iedereen die het moeilijk heeft om zich te oriënteren in een ruimte waar de autoriteit een collectief is en niet één bepaalde persoon. Wat besloten is vastleggen gebeurt in de andere klassen ook. Van de T3-klas vond ik in mijn persoonlijk archief de logboeken van de studiejaren 1989-1990 en 1990-1991 terug. Dat zijn respectievelijk 127 en 198 bladzijden met alle "toon en vertel"-momenten en alle beslissingen van de wekelijkse vergaderingen.

–Op 6 juni 1991 nam de klas na lezing van de muurkrant, onder meer volgende besluiten: *"N. betaalt het potlood aan T."* De kleine schadevergoeding is geregeld; *"P, MM en S maken een werkstuk over de puberteit"* als effectief antwoord op de vraag van één van hen *"Wat betekent 'puberteit'". "S. Is blauwe gordel x; D. wordt blauwe gordel voor delen".* Dit is een voorbeeld van de openbare bevestiging van waartoe iedereen in staat is, en dus anderen kan helpen. Veranderingen in de gordel gedrag waren toentertijd onderwerp van een groepsbeoordeling. *"P. _ verontschuldigt zich (dit voorstel werd aanvaard en niet een ander om P. een week buiten de groep te zetten)".* De onderwijzer kwam tussenbeide. Toen P. vroeger al buiten de groep bleef om beter te kunnen observeren hoe de groep werkt, was dat om de gedragsregels van de groep beter te begrijpen. Nu moet hij ze leren gebruiken. En leren zich te verontschuldigen is de volgende stap. Daarop kan men leren hoe zich met anderen te gedragen zodat geen verontschuldigen nodig zijn. Dat men dit kon werd duidelijk gemaakt door de toekenning van een kleurengordel die bevestigt dat iemand die vaardigheden ontwikkelde .

–Melissa Lousada vertelt: *"dus elke vrijdagmiddag hadden we een groepsbijeenkomst waaraan iedereen deelnam en waar het collega's waren, van wat ik me herinner, misschien was dat niet echt zo, maar ik herinner me dat het meer de collega's waren die de vergadering stuurden, zij waren degenen die het woord gaven, die de agenda lazen, de onderwijzers waren aanwezig en namen deel, maar ze gaven veel aandacht aan de collega's en van de klasvergadering heb ik dit beeld, en dat is alles, en meer... "* .

Het coöperatieve besluitvormingsproces houdt praten en herformuleren in. Sheila Castro herinnert zich:

> "Zo is het, [...] we hadden altijd recht op een mening. Dat wil zeggen, elke suggestie die we deden was altijd welkom, zolang het logisch was, natuurlijk. Omdat we natuurlijk totaal onmogelijke ideeën hadden, zoals elk kind. Ik herinner me dat het een super... supervrije plek was, in tegenstelling tot andere plaatsen, dus...".

Irene Pires is van mening dat dit lange proces van herformulering in groep helpt om zichzelf te definiëren en daarbij criteria van rechtvaardigheid te hanteren:

> “Ik weet dat veel dingen er werden geregeld, onze individuele houdingen werden altijd euh, geherformuleerd of als groep heroverwogen. En in die zin herinner ik me enkele belevenissen aan dingen waarover we begonnen na te denken, omdat ik denk dat dit onze persoonlijke categorieën van gerechtigheid een beetje bepaalde.”

Er blijft een herinnering dat een beoordeling die niet willekeurig was. De onderwijzers passen niet hem op leerlingen toepasselijke en voorgeschreven opgelegde regels toe. De regels werden samen bepaald en net omdat ze door iedereen samen werden gemaakt eigende iedereen zich die regels toe, vervolgt Irene Pires:

> “Zonder enige twijfel, denk ik dat het totaal anders was dan een openbare school, in die zin dat het de onderwijzer was die zou beslissen, op de openbare school, die zou beslissen over de straf, en de leerling zich daaraan zou onderwerpen. Hier werd deze straf bepaald door de groep, die een consensus moet bereiken.”

De geïnterviewde oud-leerlingen herinneren zich geen collectieve beslissingen in verband met de organisatie van werkcontexten. Er is context die de ontwikkeling van activiteiten mogelijk maakt en men vertelt hoe hieraan een bewegingsvrijheid was gekoppeld maar men herinnert zich dat als inherent aan de particuliere schoolvorm van de Voz do Operário da Ajuda zoals andere manieren van doen inherent zijn aan de schoolvorm van andere scholen.

Dora Agostinho vertelt hoe ze begon te werken op de VOA als pas afgestuurde onderwijzeres. Op de Hogeschool leerde ze over het bestaan van het sociaal-constructivistische model en hoe de MEM-leden in hun werk gingen. Ze zegt dat toen ze daarop op een school aankwam dat *"het model dat ze in theorie kende”* toepaste, ze een organisatie vond die *"niet zo verschilde van wat ik ook met hen wilde doen"*. Haar eerste zorg was om met de kinderen waarmee ze begon te werken en waarin ze een onderwijzer ging vervangen, zegt hij dat *"we op de muurkrant schreven hoe we samen de verschillende werkhoeken van de klas zouden organiseren, iets wat ik met alle groepen doe”* zelfs nog op het moment van het interview. Dat was ook het geval voor de gebruikte werkinstrumenten. Hierover zegt ze:

> "... ik denk dat in die groep, [de registers van] de gedane werkkaarten, logischer en belangrijker waren voor mij was dan voor hen, omdat ze zeiden: ‘maar ik weet welke fiches ik heb gemaakt, dus moest ik dat niet registreren.”

Collectieve besluiten over de inrichting van de klas in functie van het werk worden vastgelegd in de notulen. Zo lezen we onder meer de besluiten van een Klasraad van 21 september 1990:

> “We moeten kopen: een stroomdetector, papier voor de schilderhoek, verf, 6V gloeilampen, fijne electriciteitkabeltjes, behangsellijm en kurken of stoppen van plastic flessen (verzamelen?)”; “Werken met polystyreen gebeurt buiten het klaslokaal” en “We gaan prijzen na om een dier voor de klas te kopen en brengen de informatie naar de klas.”

Er zijn wel ook andere beslissingen en sommigen weten nog dat die te maken hebben met de inhoud van het werk. Het projectwerk is in meer of mindere mate een collectieve beslissing, afhankelijk van de groep. Francisco Neto herinnert zich dat:

> “We hadden ook iets te zeggen hierover, dat wil zeggen, als er een onderwerp was dat we echt wilden onderzoeken, dan kon dat. Ik herinner me nu dat er ook andere

> onderwerpen waren die door de onderwijzeres werden aangebracht. Deze [studie over] wolven, daarvan weet ik niet meer waar het idee vandaan kwam.”

Over hoe de kampen, de onderwerpen en de plaatsen worden uitgekozen zijn de getuigenissen van de geïnterviewde onderwijzeressen. Dora Agostinho vertelt:

> “Ik weet niet meer hoe dat toen in zijn werk ging. Wat ze gingen bestuderen, in elk kamp daarvan herinner ik me dat zij degenen waren die kozen, er waren enkele onderwerpen die zij hadden gezien en die ik zag die ze dieper wilden uitwerken.”

Julieta Lopes legt uit dat de onderwerpen werden vastgelegd doorheen gesprekken en ideeën die ze zelf oppikte:

> “Nee, er gebeurde iets... bijvoorbeeld de boom. Het ging over de natuur. Dus gingen we hier rond werken. Vanaf dat moment, ik weet de details niet meer, moest ik het werk hier hebben, zou ik het me herinneren, maar ik weet dat vanaf dat moment bijvoorbeeld, ik weet het niet, water een onderwerp kon zijn, misschien... ik weet het niet … **Ik**: Maar dat waren dan dingen die later door hen zijn gekozen? **Julieta** : Door ons, door ons allemaal. […]"

Vermits er een curriculum bestond, zoals Clarisse Rosa opmerkt, poogden de onderwijzers verlangens en verplichtingen te verzoenen, wat ook tot andere onderhandelingen leidde:

> “Ik, in die tijd, omdat ik in met een derde en vierde jaar werkte, was wat ik deed niet alleen gebaseerd op enkele voorstellen van de kinderen. Ik heb geen idee of de voorstellen meer van deze kinderen kwamen of van elders, ik weet het niet. Maar wat ze toen deden, was al een toen niet enkel gebaseerd op hun voorstellen, maar ook gebaseerd op het beheer van het programma.”

Volgens Dora Agostinho wil dat zeggen:

> “Ik heb altijd geprobeerd, met alle groepen, en dat probeer ik nog steeds, om tot een consensus te komen. Omdat het meer, omdat het is interessanter, voor iedereen, om allemaal iets te kunnen doen dat iedereen leuk vindt. Hoewel, er zijn momenten waarop dit niet altijd mogelijk is. En dat je die consensus echt niet kunt bereiken.”

Over de werkthema's voor de grote projecten werd onderhandeld. Projecten waarbij niet de volledige groep is betrokken, worden ook samen beslist. In mijn persoonlijk archief vond ik, zoals ik al zei, een verwijzing naar de "koelkast"[133], de plaats waar onderwerpen voor worden bewaard die interessant zouden kunnen zijn voor latere behandeling. Op de functiebeschrijving voor de verantwoordelijke staat:

> *Koelkast*
>
> *-Hou voorstellen voor projecten bij in de koelkast (dat kan gebeuren in praatronde ’s morgens).*
>
> *-In de vergaderingen waarin we nieuwe projecten kiezen, lees je de voorstellen en tel je de stemmen voor elk ervan.*

In het klasdagboek van die klas staan de aantekeningen voor 4 december 1990 in verband met de indeling van nieuwe projectgroepen. De thema's zijn: *“kastelen; de Vos; koningen van Portugal; tropische ziektes; Geschiedenis van Portugal – vorming; dwergen, kabouters, elfjes, etc; De geschiedenis van de boten, en bijen en honing”*. Blijkbaar waren die dag de beslissingen over wie wat ging doen nog niet beëindigd. Een pijl boven de naam “Paulo” geeft aan dat Paulo

tenslotte toch voor het project *kastelen* koos in plaats van *Koningen van Portugal*, zodat hierbij enkel de naam “Zélia” bleef. De namen "Diogo G.", "Diogo C." "Raúl" en "Pedro" stonden naast het onderwerp *tropische ziekten*, terwijl het project *dwergen, kabouters, elfjes en dergelijke* veel aandacht krijgt: de namen "João", "Selma", "Sara", "Raquel", "Irene" en "Álvaro" worden blijkbaar in twee groepen van drie gesplitst. Tot slot komen de namen “Marco” en “Carla” naast het onderwerp *de geschiedenis van boten*, terwijl naast de naam “Tomás” een vraagteken staat. Er ontbreken namen van kinderen en ook over de bijen en de honing is geen register, waarschijnlijk omdat sommige kinderen hun keuze nog niet hadden bepaald.

Sheila Castro herinnert zich de wekelijkse discussie op de Klasraad waarbij ook de organisatie van het werk aan bod komt en daarop de persoonlijke organisatie van iedereen bepaalt:

> “Toen we daarop ons rooster uitwerkten, moesten we natuurlijk een minimum aan fiches Portugees hebben, een minimum aan fiches voor rekenen, lezen, enz.. Maar de resterende uren van ons plan bepaalden wij.”

Bepaalde beslissingen in verband met het schoolwerk zijn niet zo eenvoudig. Dat wordt onder meer geïllustreerd in een gefilmde discussie door klas T6 gehouden:

> Julieta Lopes stelt het probleem aan de orde van wie thuis fiche-werk en geweten is. Ze waarschuwt dat iedereen een zekere rekenvaardigheid moet ontwikkelen, aangezien in een testsituatie de tijd beperkt wordt. Wie die rekenvaardigheid niet ontwikkelt is dan benadeeld. Dan zegt ze: *‘Er is wie (thuis) rekenwerk doet, er is wie dat niet doet. Als we samen dat werk nakijken, profiteert iedereen van het werk door sommigen gedaan. Mijn standpunt is het volgende: ofwel is er verplicht rekenwerk voor iedereen, tenzij iemand een onvoorziene belemmering heeft, maar doet iedereen rekenwerk thuis, ofwel het dat rekenwerk optioneel: wie wil werkt thuis, niet wil doet dat niet. En dat is helemaal OK, niemand hoeft thuis te werken, schoolwerk wordt op school gedaan. Ofwel stoppen we met elk rekenwerk. Maar eender wat hier besloten wordt, zal dan ook de regel zijn.’* Een van de meisjes stelt voor dat degenen die wel (thuis) werken, deelnemen aan de daaropvolgende collectieve correctie, degenen die dat niet doen nemen ook niet deel aan de verbetering. Een van de jongens merkt op dat het rekenwerk belangrijk is. Een derde vindt gewoon dat wie wel thuis werkt, doet maar zo, wie niet thuis werkt dat is ook goed. Wie niet thuis werkt neemt geen deel aan de collectieve correctie. Wie hetzelfde werk niet thuis doet, maar in de klas, neemt er wel aan deel. Het meisje dat het eerste sprak zegt dat er ’valsspelers’ kunnen zijn die zeggen dat ze het wel werkten maar dat niet deden. Iemand anders stelt voor om het bord te wissen na de correctie en vergat thuis te werken doet het werk dan in de klas, alleen. Julieta vraagt ter verduidelijking: ‘*Wie wel thuis werkte maar het werk thuis is vergeten, doet het werk later hier over, is dat je voorstel?’* Daarop zegt ze: *‘Ik denk dat er twee situaties zijn. Het eerste is dat dit extra werk voor iedereen verplicht is. Wie het niet thuis doet of vergat, zal het hier moeten doen, waarschijnlijk tijdens de pauze, om er niet mee bezig te tijdens de momenten dat iets anders is voorzien? Tijd thuis is niet die de tijd op school. Het andere voorstel is, dat gezien dit over werk buiten de werkuren gaat, dit is voor wie wil. Degenen die niet willen, doen het niet, het is hun recht, maar ze maken geen gebruik van de momenten waarin dit werk nagekeken wordt. Er zijn twee voorstellen.’* Het eerste voorstel wordt met meerderheid aangenomen.

In een andere Klasraad zien we de voorzitter Jorge Carvalho aankondigen: *“Het is 10 voor drie.”* Hij leest de eerste kritiek op de muurkrant die voor hem ligt. Hij laat de daarop

volgende discussie (waaraan alleen de kinderen deelnemen) toe en herinnert wat het onderwerp van het gesprek is er onnodige details opduiken: *"Ik denk dat we gewoon moeten bespreken wie M zal vervangen, Inês of Rita"*. Dan komt de onderwijzeres tussenbeide die herhaalt dat iedereen al wat de vraag is waarover moet beslist worden en de groep nu enkel zegt wat ze denkt het beste te zijn. Met de stemming wordt de zaak beslecht en gaat de vergadering verder met de evaluatie van het weekplan en het opstellen van het plan voor de komende week.

Die verduidelijking van bepaalde voorstellen is een techniek die de onderwijzers ook op andere Klasraden gebruiken, bijvoorbeeld om te de kinderen te doen begrijpen waarom er geen regel kan toegepast worden wanneer die regel net is opgesteld in dezelfde Klasraad omwille van een andere situatie die er besproken werd.

De kracht van gezamenlijk opgestelde regels

De gebruikte sleutelwoorden *conflicten, straf, regels en maken van regels* groeperen de informatie ove hoe de uitwerking van regels de macht verlenen in de klassen van Voz do Operário da Ajuda volgens de verzamelde herinneringen.

Op verschillende foto's zien we een groot blad met *wetten van de klas, groepsregels*, of zelfs *levensregels*, vaak vergezeld van bijkomende aanduidingen. In klas T2 bijvoorbeeld hangt naast de wetten van de klas:

In de klas

-Materiaal halen
-Spelen
-Zachtjes spreken naar beneden
-Luid praten
-In de klas blijven om aan mijn individueel plan te werken

In de gang

-Rustig en stil lopen
-Ruzie maken
-De muren vuil maken

In de pauze

-Problemen oplossen
-De kleintjes beschermen
-Afval in de vuilnisbak gooien
-Luisteren naar de verantwoordelijke
-Met pistooltjes spelen

In de T3-klasse zijn er weinig klaswetten:

1. *We lachen anderen niet uit.*
1. *Je kust niemand die dat niet wil.*
1. *De dagverantwoordelijke waarschuwt driemaal een stoorder. Daarop gaat ie in een andere klas werken.*

Naast het blad met de klaswetten hangt er wel een vel met onleesbare beslissingen, en daarnaast is nog het paneel onder de hoofding *Heb je niets te doen?* Hoger vermeld.

Van de T5-klas zien we op een foto een informatiebord van met de hand geschreven waarbij *we besloten* en *levensregels* ruimte bieden voor toevoegingen. Het is moeilijk te begrijpen wat gezamenlijk wordt uitgewerkt en wat vooraf is gedefinieerd.

-Trek niet aan elkaar.
-Steek de straat pas over als de dagverantwoordelijke het toelaat.

-Steek je vinger op om te spreken.
-[illegible] het woord is.
-Het woord geven
-De lijst van aanwezigen nagaan.
-[illegible] materiaal.
-[illegible] lezen van teksten.
-[illegible] netjes achter.
-Respecteer wat op de praatronde wordt gezegd.
-Helpen wie hulp nodig heeft.
-Begeleiden van alle vergaderingen van die dag.
-Het buitengaan regelen.
-Zorgen voor de naleving van de regels.

Tomás Duarte, die in die klas zat, herinnert zich echter de discussies om tot de regels te komen:

> "Maar we bespraken ook serieuzere zaken, het functioneren van de klas zelf. **Ik**: Zoals bijvoorbeeld? **Tomás**: de klasregels, onze eigen relatie onder elkaar, wat we wel en niet konden doen, en dat gaf aanleiding tot serieuze discussies."

De discussie over de regels was niet altijd gemakkelijk, en Irene Pires gaat ervan uit dat er vooraf gedefinieerde contexten waren:

> "En ik kon geschokt zijn door deze of gene, en het gebruik dat ze maakten van de regels en hoe sommigen die verdraaiden, maar ik denk dat het verrijkend was om te begrijpen dat je je limiet moet definiëren, dat jij wel de regels wil volgen, maar dat er mensen zijn die dat niet doen, en wat doe je dan? Hmm, en daarom waren er in de Voz klassen, hmm, die soms heel anders... de onderwijzers, ik heb het gevoel dat ik dat de onderwijzers, een reeks regels zelf opstelden."

Oud-leerlingen hebben niet veel expliciete herinneringen in verband met het gebruik van regels. In de gefilmde documenten merkt men gemakkelijk de regeling van de collectieve momenten, wie het woord geeft en hoe. Het zijn de kinderen die daarvoor verantwoordelijk zijn, dat is heel duidelijk tijdens de Klasraad momenten. Regels lijken in sommige situaties volledig opgenomen te zijn. Tijdens de presentatie van het kamp in Alvito zegt de verantwoordelijke dat er dit jaar geen geschreven regels zullen zijn omdat *"iedereen de regels al kent"*. In andere gevallen is dat niet zo duidelijk: tijdens een Klasraad met de T5 en T6 klassen wordt er gediscussieerd over het gedrag van sommigen tijdens een balspel ter vervanging van een gymles bij de afwezigheid van de gymleraar. Er wordt uitgelegd dat in dit geval niet de regels van de speelplaats, maar de klasregels gelden.

Irene Pires geeft de volgende interpretatie van de regels, zoals ze ze zich herinnert:

> "Het waren functionele regels van de klas, maar ik denk dat er onder die functionele regels een aantal dingen waren die we zelf bepaalden. Bijvoorbeeld … euh … ik denk dat de onderwijzer zou kunnen bepalen dat er … *"nu is er een activiteit waarmee je kunt doen wat je wilt*"; of "*van nu tot op dat uur zijn er activiteiten die je zelf bepaalt*", dus het is een regel die van de onderwijzer komt, maar wij zijn degenen die inhoudt geven aan wat we gaan doen. .."

Julieta Lopes daarentegen is van mening dat de regels het resultaat waren van een

gezamenlijke observatie van elke werkcontext:

> “De manier van werken maakte de kinderen zelfverantwoordelijk. En de dingen, de regels waren er omdat ze nodig waren en niet omdat ze werden opgelegd, ze werden besproken, zoveel is duidelijk, nietwaar, alle kritieken, voorstellen en ik weet niet wat waren daarbij nodig, werden gedaan, en Ik denk dat dit door het hoofd van kinderen. Het is niet mijn verdienste, het is niet hun verdienste, het was de manier waarop de macht werd verdeeld (lacht).”

We zagen in de gefilmde fragmenten van de Klasraden complexe situaties waarin de onderwijzer moet ingrijpen, herformuleren of een voorstel expliciet maken, zodat daarna, indien mogelijk, een consensus bereikt kan worden. Maar die consensus komt er niet in alle omstandigheden. Daarover zegt Dora Agostinho:

> “Ik herinner me bijvoorbeeld dat een van de regels waaraan destijds werd gewerkt, voor de speelplaats, was dat je niet elke dag mag voetballen, dit vanwege de jongste kinderen. En daar was geen consensus rond te verkrijgen. Het is [éen van die zaken waarbij] consensus zelden wordt bereikt, juist omdat wie graag voetbalt, elke dag wil voetballen, nietwaar. En degenen die normaal niet voetballen, vinden het niet leuk om op de hele speelplaats als voetbalveld te zien, terwijl ze ook hun eigen spelletjes willen spelen."

Wanneer iemand zich niet houdt aan de samen opgestelde regels, is er in de meeste gevallen een gesprek om uit te leggen wat er is gebeurd. Als gevolg hiervan worden vaak aanbevelingen gedaan of wordt de regel aangepast, zoals we al zagen bij het voorval in de bibliotheek van de klassen T5 en T6[134]. Maar er zijn ook straffen, die normaal gesproken inhouden dat er collectief wordt besloten om het activiteitenaanbod voor een of andere leerling te beperken. Vaak gaat het om kritische incidenten of om het opleggen van een moment van bezinning. In de logboeken wordt verwezen naar beslissingen als *“P. respecteerde de klaswetten. Een week lang heeft hij alleen recht op de individueel werk”*. In veel gevallen houdt het besluit in dat iemand verantwoordelijk of helper wordt van degene die een direct bevel heeft gekregen om een bepaalde activiteit of taak al dan niet uit te voeren.

Er is een uitspraak van Irene Pires die lijkt te wijzen op situaties van parallelle beslissingen en imitatiespelletjes zonder de aanwezigheid van de onderwijzer en die voorbijgaan aan beslissingen in de Klasraad:

> “... we deden zelfs symbolische dingen, zoals het daadwerkelijk maken van een gevangenis... we draaiden, we zetten een tafel omgekeerd neer, met de poten omhoog en wanneer de persoon zich misdroeg, zich slecht had gedragen, en er waren vergaderingen, wekelijks of maandelijks en de persoon moest naar de gevangenis. Zo iets."

Dit staat in tegenstelling tot de gesprekken tijdens de Klasraad waar altijd een onderwijzer(es) aanwezig is. Francisco Neto herinnert zich een potentieel gevaarlijke situatie waarbij een klasgenoot een vuurwapen naar school bracht om dat aan zijn vrienden te laten zien. Er werd afgesproken dat hij samen met degenen die hem hadden aangemoedigd om een project te maken over het gevaar van vuurwapens en dat daarna aan de klas voor te stellen. Francisco besluit:

"... ze werden dus niet echt gestraft wat iedereen eigenlijk verwachtte en wat normaal zou zijn, is niet, ik weet het niet, de vader die de zoon straft, op een andere school, we hadden we het idee dat op andere scholen niet dezelfde soort onderwijzer-leerling relatie bestond zoals bij ons. En meer, in een andere klas gestraft worden tot het einde van het jaar of zelfs een van een leraar of van de ouders een pak slaag te krijgen, en niets daarvan gebeurde hier".

Over conflicten en hoe ze werden aangepakt zijn de herinneringen erg vaag. Milene Afonso zegt:

"Ik herinner me sommige dingen niet, bijvoorbeeld het oplossen van conflicten, ik weet het niet echt meer, ik heb het zelfs geprobeerd, ik wist dat ik zou komen, dat je me dit interview ging afnemen, ik weet het niet meer, ik deed een poging mijn geheugen op te frissen, en ik kan het me niet herinneren, en zelfs... ik besloot niet naar oude schriften te kijken, niet in de laatste plaats om het interview niet te vertekenen.'

Over het algemeen herinneringen weinigen iets van conflicten met onderwijzers:

- "Van jou herinner ik me niets. Ik kan me niets herinneren. Ik heb eigenlijk goede herinneringen." (Diogo Garcia).
- "Misschien (lacht) ... laat me eens kijken ... het is niet in mijn geheugen was gegrift, maar laat me eens kijken of ik het me kan herinneren ... hmm (lange pauze) ... denk ik, dus ik zal het me niet kunnen herinneren. (pauze) Ik herinner me dat je soms boos op ons werd, maar ik weet niet meer wat er daarna gebeurde (lacht) (pauze) Ik ben bang om iets te zeggen waarvan ik weet dat ik het niet zeker weet, ik denk dat ik liever niet…" (Vitor Abreu).
- "Ik kan me geen straffen of zo herinneren, dus ik denk dat alles daar heel rustig werd opgelost. Het moet er heel snel en heel soepel aan toe zijn gegaan. (Sheila Castro).

Over conflicten onder leerlingen zijn de getuigenissen verdeeld. Tomás Duarte herinnert zich straffen op de speelplaats, in bepaalde situaties:

"... hmm, ook straffen, in de pauze deden we veel dingen, waaronder... de vijgenboom die viel, we zaten er allemaal bovenop toen hij viel en soms werden we in de pauze gestraft, meerdere keren, maar in de klaslokaal, hmm, ik kan me niet herinneren dat ik een echte straf kreeg."

Carla Gouveia zegt hierover ongeveer hetzelfde:

"En bijvoorbeeld het [hulppersoneel] ja, ze straften ons wel eens en zeiden (met een lelijke stem): "en nu gaat je niet ..." en dus, en ik denk dat het, ik weet het niet' precies, maar ik denk dat dit erg van persoon tot persoon verschilde... Dora niet, Dora probeert de dingen steeds rustig aan te pakken, ze zei vaak: "Laten we praten, wat is t is er gebeurd, en tá-tá-tá en ti-ti-ti… "

Toch betekent dat niet dat er geen ingewikkeldere situaties waren om mee om te gaan zoals Dora Agostinho vertelt:

"Ik herinner me heel goed twee onder hen die de tuin van de buren insprongen, en die vonden dat niet grappig. Wat het meest opviel op de speelplaats was de

vijgenboom en hoe ze van daarop naar de achtertuin van de buren sprongen. De buur had er sla geplant en hij was erg overstuur natuurlijk en ze plukten er de loquats [Japanse Mispels], maar dat was zowat het ergste.”

Wel zijn er enkele herinneringen aan conflicten met collega's die niet altijd tot de Klasraad doordrongen.

- “Ik herinner me dat toen ik pas op school aankwam ik een probleem [had] met twee van mijn klasgenoten, twee zigeunerkinderen [namen]. Ik heb zo het idee dat het de eerste schooldag was, en ik herinner me, ik weet niet waarom, ik heb een beeld dat ze me plotseling vastgrijpen en aan mijn haar trokken. Ik herinner me dat het in het begin van de eerste lesdag was, het was even schrikken dat dit meteen gebeurde.” (Diogo Garcia).

- 'Dus wat ik me het meest herinner, was dat van een paar jongens die de meisjes betasten, en de meisjes klaagden daar veel over. Van de Klasraden herinner ik me echter niets anders. (Judith Pinheiro).

- "Ik herinner me dat er ook een jongen was, uit de klas van T., (...) het was M. die een beetje was, ik weet niet of hij een cognitieve achterstand had, maar hij stoorde de omgeving soms een beetje." (Milene Afonso).

Ricardo Azevedo zegt zelfs moeite te hebben gehad met een collega die erg gewelddadig was ter aanzien van hem. Het was een klasgenoot met ernstige relatieproblemen en die zowat voortdurend anderen lastig viel:

- “ Met mijn vrienden was alles normaal. Maar met hem, met [naam], ik was heel bang voor hem. Maar nu niet meer.'
- “Ik was bang voor hem en niemand deed iets. Maar wat was dat? Dat was pesten. Ik heb verschillende pestsituaties meegemaakt. Plus in mijn situatie.”
- "En toen in de kampen zat hij achter ons aan, met een grote boomtak."

Maar er ook wie zich geen grote conflicten herinnert:

- “Misschien wel, maar nee, voor zover ik het me kan herinneren, nee.. Misschien omdat alles goed opgelost werd. Ik herinner me … nee, maar nee, geen conflicten” (Irene Querido).

- "En dan heb ik herinneringen aan, aan vrienden, ik herinner het me niet zoiets als conflicten om zo te zeggen, ik denk in het algemeen, ..." (Jorge Carvalho).

Julieta Lopes is van mening dat de conflicten op de speelplaats goed in de gaten werden gehouden door de dagteams en dat dit de reden zou kunnen zijn dat de oud-leerlingen vaag bleven hierover:

> “Omdat elk team een verantwoordelijke had, was er in elke klas iemand verantwoordelijk voor het oplossen van problemen, dat was wie probeerde problemen in de klas op te lossen. De verantwoordelijken voor de speelplaats probeerden de problemen op de speelplaats op te lossen. Als er iets ernstig gebeurde waren, moesten de volwassenen van dienst natuurlijk ingrijpen.”

De muurkrant als agenda

Voor de Klasraad is er een "klasagenda" of “klasdagboek”, dat indertijd de naam *muurkrant*

droeg. Dat is op foto's van de T3-klas van het schooljaar 1989-1990 te zien als een een publiek uitgehangen document met drie kolommen *Ik vind goed, Ik vind slecht* en *Ik stel voor.* Op een foto van de T6-klas uit het schooljaar 1992-1993 is er een muurkrant, met vier kolommen maar de titels zijn onleesbaar. Naast dit blad is er nog een ander met de titel *Besluiten.* De T5-klas heeft een muurkrant met de titels *Ik vind leuk, Ik wil graag, Nieuwtjes, Ik stel voor* en *Ik vind slecht.* Irene Pires heeft het over die muurkrant met vier ingangen:

> "we hadden een muurkrant, met verschillende categorieën: leuk, niet leuk, ik wil, gefeliciteerd, waar we aan de rest van de klas konden zeggen wat we dachten over een bepaald iets"

In de logboeken of klasdagboeken van twee leerjaren van de T3-klas zijn alle in de Klasraad genomen besluiten eenvoudig terug te vinden. Die beslissingen die te maken hebben met het dagdagelijkse leven in de klas waren met kleurstift onderstreept. Veel ervan hangen naast de wetten van de klas aan de muur. De muurkrant lijkt altijd beschikbaar te zijn voor iedereen in de klas die iets wil bespreken. Zelfs tijdens een gefilmde groepsactiviteit kan men zien hoe een kind opstaat en iets gaat schrijven op de muurkrant terwijl het gesprek gewoon verder gaat. De gekozen kolom heeft de titel *Ik vond niet leuk* en staat tussen de titels *Ik vond leuk* en *k stel voor*".

Over de muurkrant spreken buiten Irene Pires ook anderen die vóór haar op de VOA school liepen:

- "Dus we hadden een klasagenda met de rubrieken "Ik vond leuk", "Ik vond niet leuk" en "Ik stel voor", maar die derde kolom weet ik niet zeker of ze bestond. Maar ik herinner me dat we er voortdurend gebruik van maakten, dagelijks... elk uur... *uurlijk* (lacht)." (Franciscus Neto).
- "En als ik het goed voorheb werd elke vrijdagmiddag een A1-vel voorgesteld, een groot blad met kolommen, waarbij we over ons werk praatten. Ik denk dat we allemaal praatten." (Jorge Carvalho).

Allen die tussen 1990 en 1993 in het vierde leerjaar zaten hebben herinneringen aan die muurkrant:

- "Ik herinner me bijvoorbeeld … iemand die me sloeg, bijvoorbeeld: "Het spijt me dat ik niet weet wie me sloeg" eh… dat is een voorbeeld. Daarna werd dit voorgelezen in de vergadering [Klasraad], ik denk dat het werd voorgelezen door een verantwoordelijke, door een van ons, … Ik denk dat de verantwoordelijke elke week veranderde … daarna werd dit tijdens de vergadering besproken." (Carla Brito).
- 'Er was een krant, iets aan de muur, met plakband aan de muur, waarop we schreven wat we leuk vonden, wat we niet leuk vonden en wat we meer of minder leuk vonden. En we schreven elke week, sommige mensen gingen erheen om te schrijven, en op vrijdag, meestal aan het eind van de week, brachten we de hele klas bij elkaar en bespraken het." (Judith Pinheiro).
- "We hadden altijd de krant aan de muur, ja, de 'ik vind leuk', 'ik vind niet leuk', maar ik herinner me niet zoveel gebeurtenissen." (Milene Afonso).

Wie jonger is, en dus minder lang geleden de Voz do Operário da Ajuda-school verliet,

vertelt:

- "Ik herinner me de, ik herinner me dat, ik weet niet meer hoe het heette, maar dat we een blad hadden, waar, … ik weet niet meer precies wat we organiseerden, maar ik herinner me dat er gesprekken waren; met de hele klas bepaalden we zekere … activiteiten en die hadden we eerst op dat blad gezet … " (Vítor Abreu).
- "... het was een blad die aan de muur hing en met verschillende kolommen, kritiek, nieuwtjes" (Melissa Lousada).

Twee academische eindwerken waarbij de Voz do Operário da Ajuda het studieobject, het eerste van Cristina Nunes (1987) en het tweede van Sofia Faria (1989) hebben het allebei over het klasbeheer en het gebruik van een permanente agenda. Sérgio Niza zal later over die krant schrijven en de termen *diário de turma (klasagenda)* en *conselho (Raad)* introduceren:

> "*Het werk van Clara Felgueiras en haar grote aandacht voor groepsdynamiek en enkele analyse-inspanningen van vooral de leden van de Algarve-kern van de MEM leidden tot enige door het Instituto Superior de Psicologia Aplicada begeleidde studies met de Escola da Voz do Operário da Ajuda als onderzoeksobject. Dit belichaamde de monografieën van Cristina Nunes en Sofia Faria. Ik vond het nodig de vormende en evaluerende rol van de "Jornal de Parede" (muurkrant) te verduidelijken en deze nieuwe bijdragen, leidden me tot de herformulering die nu ik voorstel*. (1991).

In dit artikel betoogt Sérgio Niza dat het instrument dat hij liever klasagenda noemt, de motor van de Raad is. Het is geen voorstelling van gedane dingen zoals bij muuropschriften en muurschilderingen maar een permanente en open agenda om te zaken te bespreken. Dora Agostinho is het met deze herformulering:

> "... hoewel ik denk dat de agenda ook zo kan functioneren [als een verspreider], vonden [de leerlingen] [de agenda] belangrijk, zowel voor de werkorganisatie, alsook om enkele aanwijzingen te geven. Ik denk ook dat het altijd al, en nog steeds, een noodzakelijk instrument is."

Milene Afonso was ten tijde van het interview student psychologie, en verwees naar *Escola da Ponte*, zoals de EBI Aves/São Tomé de Negrelos toen algemeen bekend was ondermeer omwille van de schoolbijeenkomsten en vergelijkt:

> "Ik weet dat het bijvoorbeeld op de Ponte-school een beetje anders was. Bij ons waren we enkel onder elkaar, in onze klas, waarbij we vooral rekening hielden met de muurkrant, de ik vind leuk, de ik vind niet leuk, euh, en die kolom ik waarvan ik niet meer precies weet wat het was, suggesties, misschien..."

Coöperatie om collectief en eigen werk te leren beheren

De samenwerking eindigt niet bij de Klasraad. Er zijn een aantal getuigenissen over groepsplanning die individuele planning mogelijk maken.

De Klasraad is de collectieve regelgever en organisator van het groepsleven op school en buiten de school. Die raad regelt echter ook het dagelijkse werk. Raul Bento denkt dat dit slechts sporadisch gebeurde:

> 'Ik herinner me enkele vergaderingen, of ik herinner me één vergadering in het bijzonder, die we aan het einde van een trimester hadden. Nee, nee, wellicht niet op

> het einde van een trimester maar aan het einde van een schooljaar. Ja, het het zou aan het einde van het schooljaar moeten zijn, wanneer we allemaal praatten over wat we dachten in dat jaar te hebben geleerd, de verschillen, en ik herinner het me. .. (lacht) nee, ik weet niet meer wát ik zei… maar ik zie ons praten…"

Wat later voegt Raul eraan toe: "*Ik denk dat … ik weet niet of dit waar is of niet, maar ik heb het idee dat we op maandag altijd een kleine vergadering hadden* "

Carla Garcia heeft het daarentegen over wekelijkse bijeenkomsten:

> "Ik praat vaak hierover, als ik met anderen praat, het was op het einde van de week, ik weet niet of het op het einde was, maar ik herinner me dat we een soort vergaderingen hielden, vergaderingen, ze werden klasvergaderingen genoemd, ik dacht dat, ik weet niet of iedereen sprak, maar [dat was] een van de doelstellingen, ik heb het idee, want soms vervagen de herinneringen en ik ben misschien aan het uitvinden (lacht), maar ik was heel jong nog, ik herinner me dat ik die vergadering".

Vítor Abreu is het ermee eens dat de vergaderingen wekelijks waren, maar hij weet niet meer hoe ze werden genoemd:

> "... ik weet de naam niet meer, ik denk dat het een keer per week was dat we langskwamen en dat we dit bord organiseerden wat een soort bord met nieuws was."

Wel legt hij een verband tussen *die vergaderingen* en het werk in de klas:

> "... Nu kan ik me niet herinneren of wij het waren die de lessen zelf organiseerden, of het activiteiten waren, gewoon activiteiten die we deden, misschien was dat logisch voor die activiteiten op de computer, of voor de verdeling van groepsactiviteiten in de klas, wanneer we niet allemaal tegelijkertijd hetzelfde konden doen. …"

Het komt overeen met wat Melissa Lousada zich herinnert: *"... onze doelen waren wekelijks, er was altijd de organisatie van het werk, ... "*.

Die collectieve regulering werd blijkbaar zeer serieus genomen. Er zijn zelfs enkele foto's van een Klasraad op de dag van de carnavalsoptocht waarbij de kinderen Klasraad houden terwijl ze al gekleed zijn voor de optocht.

Milene Afonso verduidelijkt:

> "Vrijdagmiddag was in de praktijk de middag van de vergadering, waarin we de balans maakten van ons individuele werkplan, dat wil zeggen, we moesten het individuele plan indienen dat we hadden opgesteld op maandagochtend, en nagaan of we dat plan…, wat we wel of niet hadden kunnen doen, de respectievelijke werkbladen inleveren, en ... en dan volgde het wekelijkse klassendebat.

Die planning maakt deel uit van de Klasraad, van de organisatie van de week, maar komt ook tot uiting in het projectwerk. In klas T3 hangt aan de muur met algemene informatie een gedetailleerd werkplan. De kinderen doorlopen nu het vierde leerjaar en maakten blijkbaar het *Werkplan tweede periode* op met de ondertitel *We hebben gestemd over het plan op 04.01.91 (Klasraad)*:

Taal
-correspondentie

-voor carnaval: 1 brief naar België, 1 naar Lurdes (vroegere onderwijzeres)
-na carnaval: 1 brief naar België, 1 naar Lurdes
-geïllustreerde teksten in het boekjes
1. Geselecteerde tekst
2. Geautomatiseerd
3. Geïllustreerd in kleur.
We proberen allemaal minstens 1 boek tegen Pasen.
-Krant: We drukken 2 teksten per week; 1 krant voor en na carnaval.
-Alle geschreven teksten in het tekstenboek
-Theater met 3e leerjaar.

Wiskunde
-Computer: het wegen van de zakken en studie auto's tegen carnaval.
-Minstens 2 dagproblemen per week.
-Voldoen aan de verplichte minima met de werkkaarten.
-Vrije toegang tot de experimenteerhoek

Milieustudie en projecten
-1 project voor carnaval; 1 na carnaval.
-Gekozen projecten:
Lego; Water; Speelgoed; Ontdekkingen; Brazilië; Over liefde

In sommige grote collectieve werken zijn er vaak aanduidingen over hoe het werk werd gepland. Goede voorbeelden zijn de albums met het verslag over de week in Portel, met het project "*Antes e depois. Ao longo dos tempos, ao longo dos tempos, de tempos a tempos... as coisas mudam*" ("*Vroeger en later. Doorheen de tijden en van tijd tot tijd... veranderen de dingen*") en *"A ilha de sonho"* (*"Het droomeiland")* over het werk op Berlenga, Soms is er naast de planning ook een kleine verklarende tekst. In het album *"Dos caracóis ao fascismo"* (*"van slak tot fascisme"*) is er een voorwoord waarin wordt uitgelegd hoe een studie over slakken een deel van de groep ertoe brengt de fascistische periode in Portugal te bestuderen. Het project met de studie over dwergkonijnen begint met hoe de konijnen de klas binnenkomen. Het album "*De Krokodillen"* begint met de tekst van twee kinderen en legt uit hoe ze het verhaal animeerden met LOGO op de computer.

Carla Brito maakt een duidelijke verbinding tussen planning en evaluatie:

> "Maar wat ik me herinner is dat ik bepaalde doelen had, week na week, en toen had ik werkbladen Portugees te maken, bepaald werkbladen rekenen, er waren composities, teksten, maar ik weet niet meer of het verplicht was. (…) euh… af en toe was er een ochtend gewijd aan correspondentie met de Belgen, of werken met de Belgen, ik herinner me bepaalde werken die we deden, het werk aan de EEG, het was in de derde klas, als ik niet vergist."

In feite is het werk georganiseerd in functie van de relaties met de omgeving. Op dezelfde manier als ze hun internationale correspondentie plannen ("De Belgen" van Carla), plannen de groepen T3 en T4 samen hun werkweken, voor, tijdens en na Portel. Klassen en onderwijzers werken samen bij gemeenschappelijke activiteiten: projecten, tekstdiscussies, sommige wiskundige activiteiten.

De klassen T5 en T6 planden ook veel samen grotendeels vanwege de gemeenschappelijke kampen.

Selma Belo, die deel uitmaakte van de T3-klas, brengt de planning van de groep in verband

met het werk dat iedereen daarop deed:

> 'Maar niet alles was uitgestippeld. Hooguit was het iets dat door iedereen werd goedgekeurd en iedereen ging daarop doen waar ze zich op dat ogenblik het prettigste voelden. Als ik zin had om te tekenen, dan deed ik dat, als ik zin had om een tekst te schrijven, dan schreef ik een tekst, was het vraagstuk tijd dan loste ik een vraagstuk op, de dingen gebeurden niet op vaste uren, het was een beetje volgens wat wij ook wilden."

Clarisse Rosa geeft als onderwijzeres een iets andere interpretatie:

> "... we begonnen, zoals gewoonlijk, met de dagplanning, de routines waren eigenlijk vooral de zeer lange Raad op vrijdagmiddag, de planning voor de week op maandagochtend, het tekstwerk [had] ook vastgelegde momenten."

Ik behandel het individueel werk meer in detail verderop in *De organisatie van het werk* maar het is wel interessant de woorden van Sheila Castro te benadrukken wanneer ze zegt dat planning iets mogelijk maakte waarvan ze dacht dat het heel belangrijk was: *"En dan, de keuze , de mogelijkheid om zelf de dingen te coördineren, te beslissen om te kiezen, enz. Dan was er het feit dat we konden werken, het feit dat we niet de conventionele lessen hadden en we konden werken ".* Jorge Carvalho, Carla Brito en Milene Neves herinneren zich ook die regulering van het individueel leerplan dat wekelijks werd beoordeeld. De laatste eindigt met de woorden: *"en dit was iets waarvan ik denk dat het me voor altijd getekend heeft ... die eigen verantwoordelijkheid opnemen".* Tegen het einde van het interview associeert Jorge Carvalho planning met het werk met de fichiers en verder de projecten. Hij recapituleert en merkt op: *"... ik herinner me de planning, ik herinner me dat ook de geplastificeerde werkbladen, ... we hadden composities van verschillende typen, afhankelijk van de planning die we hadden gemaakt."*

Carla Gouveia, Judite Pinheiro en Milene Neves hebben convergerende herinneringen hoewel ze uit verschillende klassen komen. De tijd voor het individueel werkplan was enerzijds voor oefenwerk met opdrachtkaarten en anderzijds voor andere activiteiten de vaak in kleine groep werden gedaan.

Onderwijzeres Clarisse Rosa zegt over de wekelijkse organisatie:

> " Ik weet niet precies hoe toen heette [wat] tegenwoordig autonome studietijd wordt genoemd, we noemden het de werkplan tijd."

De collectieve beslissingen met betrekking tot planning worden in ten minste twee klassen mogelijk gemaakt omdat er gedeelde informatie is in verband met ieders competenties op het gebied van lezen, schrijven en rekenen. In de T2 en T3 klassen is die informatie gecodeerd met de toekenning van competentiegordels, zoals de institutionele pedagogiek ze voorstelt. Op één van de muren van de T3 klas hangt er een overzicht waarop het niveau af te lezen is van elk van de groepsleden op gebied van spelling, grammatica en rekenen, rekening houdende met het curriculum van de basisschool.

Sheila Castro duidt de tabel aan als *"de tabel met de bolletjes"* en Raul Bento herinnert zich vooral specifiek de fiches en opdrachtkaarten om vaardigheden te trainen:

> "Ik herinner me de tabel met dezelfde, met die gekleurde bolletjes, die we ook op de kaarten hadden staan en waar we mee werkten... hmm... dus ik neem aan dat we zo

konden aangeven wat we hadden gedaan... (pauze)... ik heb de idee dat die werkkaarten min of meer georganiseerd waren, min of meer zoals in een cd-display. Ze waren geplastificeerd, ik probeer me er de inhoud van te herinneren, ... "

oog, oor, hersenen

Doorheen de verzamelde herinneringen tekent de klasraad zich af als een orgaan met instituerende, instellende en regelgevende, bevoegdheden. Het bepaalt de werkinhoud en dient om toe te zien op de uitwerking van regels. Dat komt dicht in de buurt van de definitie van de Conseil (Klasraad) van Vasquez en Oury (1967):

> "*De coöperatieve raad beschouwen zowat als de hoeksteen van het systeem omdat deze vergadering de macht heeft om nieuwe instellingen te creëren, om de context van het gemeenschappelijke leven te institutionaliseren. De vorm van de vergadering varieert uiteraard maar voor al onze coöpklassen geldt hetzelfde belang dat aan deze raad wordt gehecht.*"[135]

We horen hier hetzelfde in uitspraken als: *"er waren vergaderingen, één keer per week, altijd op vrijdagmiddag, waar we via de Muurkrant bespraken wat er die week was gebeurd"* (Melissa Lousada) of *"maar we bespraken ook serieuzere zaken, het eigenlijke functioneren van de klas"* (Tomás Duarte). Judite Pinheiro erkent dat grote participatieve karakter eigen aan directe democratie als ze zegt: *"Ik denk niet dat er iets was dat door de onderwijzer werd opgelegd, het ging altijd over wat door de groep werd besloten".*

In deze Klasraad wordt alles besproken en niet enkel wat de volwassene belangrijk vindt. Ik herinner de woorden van Sérgio Niza als hij Freinet citeert, die in "*L'Education morale et civique*" schrijft dat alleen kritiek met een sociale impact op de agenda thuishoort, en geen kleine min of meer persoonlijke aangelegenheden (zoals iets uitgommen, aan iemands haren trekken, . . .) en daarop zegt:

> "*... hier distantieer ik me van Freinet. De socialisatie van al deze gedragingen kan wel zijn plaats hebben in de klasagenda zodra een kind dit voor zichzelf zinvol vindt. Het is echter geen directe klacht aan de onderwijzer gericht. De verleiding om de oplossing van een conflict af te leiden naar een machtsinstantie buiten de klasraad verzwakt het regulerende en socialiserende belang van dit orgaan.*" (1991).

Wanneer hij het over klasinstituties had, legde Fernand Oury uit dat veel conflicten het gevolg waren van een ogenschijnlijk onbeduidende wrijving, zoals een scheldpartij over het gebruik van een gom. Door het conflict in de raad te brengen en een regel te creëren of aan te passen in verband met het gebruik van collectief materiaal, eventueel aangevuld met individueel materiaal, wordt de macht van het orgaan duidelijk en wordt de gom een institutie. Nu de regel er eenmaal is, is het eenvoudig voor de groep die de regel bepaalde om hem te onthouden, te verbeteren en alle groepsleden onder elkaar te helpen bij de toepassing ervan. Dat impliceert geen eindeloos debat over welk onderwerp dan ook. Toch wordt door de letterlijke invulling alles wat op de muurkrant staat te lezen en te bespreken, een erg vermoeiende bezigheid.

> "en die vergaderingen namen de hele vrijdagmiddag in beslag. We begonnen - het was te gek - we begonnen onmiddellijk na het middagmaal, ik weet het precieze uur niet meer, en dat was, het idee dat ik heb is dat, ik weet niet precies hoe zij het

> zeiden, maar dat moet zo geschenen hebben, Ik denk dat ze soms het idee hadden dat dit een saaie boel was (lacht). Want zelf vond ik dat we álles moesten bespreken en misschien was dat meer het hoofd dan het gevoel, het was meer wat ik als onderwijzeres dacht te moeten vervullen, zonder al te veel te kijken naar wat zo iets voor de kinderen betekende, daarom weet ik ook niet of ze er veel aan hebben gehad." (Clarisse Rosa).

Er waren inderdaad klachten die steeds opnieuw opdoken, soms in dezelfde Klasraad en die volgens Carla Brito *"van weinig belang waren. Pascal kwam dan tussenbeide en vroeg 'Gezeur?' en als we dan 'Ja', gingen we door naar het volgende onderwerp".* Die herinnering van Carla Brito is een mogelijke interpretatie van de *maître-mots* waar Vasquez en Oury (1977) het over hebben als ze de routines van de Klasraad beschrijven. Wat Julieta Lopes vertelt sluit aan bij die interpretatie van *maître-mots*:

> "Ik kwam tot de conclusie dat in mijn beginjaren de meest gebruikte kolom [in de muurkrant] was 'ik vind niet leuk'. De discussies waren vaak ingewikkeld, duurden lang, en liepen ook dikwijls op niets uit. Dan kwam de tijd van de dagploeg die de krant eerst doornam om te kijken wat er allemaal in die kolom stond en de schrijvers ervan ging om te vragen of het nog steeds nodig was erover te praten, of dat de zaak ondertussen al opgelost was, wat het aantal te bespreken items kleiner maakte. En dat was het, dat was het eigenlijk, er was de evaluatie van het gezamenlijke en individuele werk van de week, van de individuele werkplannen, en verder bespraken we vooral voorstellen."

Het regulariserende orgaan dat door Odete Xarepe (1991) nog steeds de naam klasvergadering wordt genoemd en Klasraad door Filomena Serralha *et al.* (1992)[136] omvat het weekplan, het dagplan, de muurkrant of klasagenda, de taken, de collectieve activiteiten en projecten, het individuele plan duikt op in de herinneringen van enkele oud-leerlingen. Voor Francisco Neto regelde dat orgaan: *"het werk dat we deden, de voorstellen die we moesten maken, en van advies, het geven van het woord, ik herinner de werking ervan in die richting ging"*. Irene Querido vertelt over het beheer van de klas: *"Dit gebeurde toch samen, dit beheer? We hadden vergaderingen en actes met de beslissingen en we bepaalden allemaal wie wat deed. We lieten elkaar zien wat deden"*. Volgens Julieta Lopes was *"De vergadering (…) praktisch een samenvatting van de hele week, nietwaar, van wat goed ging, wat fout ging, er kwamen ook wat werkvoorstellen uit voort, plus de organisatievoorstellen, ja, daar het leek meer op"*.

Cristina Nunes (1987) bestudeert in haar eindwerk de educatieve samenwerking in VOA-klas voorafgaand aan de T1-klas en verwijst daarbij naar Freinet, de institutionele pedagogiek en het tijdschrift Escola Moderna. Twee jaar later deelt Sofia Faria (1989) een jaar lang het coöperatieve beheer van de klas in klas T2 en observeert ze tezelfdertijd de interacties. Ze kadert de waargenomen praktijk binnen de Freinet-pedagogiek en de institutionele pedagogiek. Om de klasvergaderingen te duiden neemt ze de term Klasraad over zoals Vasquez en Oury (Faria, 1989) die gebruiken wanneer ze het over het orgaan hebben die het werk organiseert en regelt. In de institutionele pedagogiek wordt het beschouwd als een van de twee plaatsen om het woord[137] te nemen. Wat Sofia Faria beschrijft lijkt op wat Sérgio Niza de raad voor educatieve samenwerking noemt:

> "*[die raad] opent en sluit de dagelijkse, wekelijkse of andere werkcycli. De Raad is dus bij*

> *uitstek een moment van articulatie, reorganisatie, coördinatie en instituering bij uitstek*." (1991).

Verder zegt hij nog:

> *"[de raad is het] centrum van institutionele controle van de uitvoering van de activiteiten, van de samen afgesproken projecten en van de systematische en kritische analyse van hun voortgang; [het is] een bouwplaats, een plaats voor kritisch debat die de normen voor de coëxistentie en het sociale gedrag van de groep bepalen.* " (Niza, 1991).

Die plaats-tijd met een complexe en coöperatieve relatie en door de groep tot stand gebracht is dus meer dan een concept van eenvoudige regelgevende vergadering.

In de voorgaande pagina's probeerde ik een beeld te schetsen van ***de vorm*** van het orgaan dat in de VOA-klassen wordt gebruikt om de macht te regelen en het werk te organiseren. Nu ga ik in op ***de informatie*** waarover de groep beschikt om dit orgaan te kunnen gebruiken.

De organisatie van informatie

Ik organiseerde de herinneringen hierover met de sleutelwoorden *klasmuur, werkorganisatie - registratie, kleurengordels, evaluatie en evaluatie onderwijzers.* Ik vat alles onder deze titel beginnende met *Sprekende muren die spreken en transparante dossiers* om vervolgens in *Evalueren om te weten* de herinneringen rond de evaluatie aan te pakken.
Alle foto's en video's die aspecten van de interne organisatie van de werkruimten in Voz do Operário da Ajuda tonen over het algemeen een context rijk aan overzichtelijke informatie. Gewoonlijk is er wand om alle informatie rond het beheer van de groep onder te brengen, met een aanwezigheidslijst, lijsten met het gedane werk, wetten, normen en evaluatieregels, maar ook met het werk van de leerlingen. Zowel in het schoolarchief als in het persoonlijk archief vond ter beschikking gestelde informatie onder de vorm van dossiers, posters en albums. Bij de dynamische herinneringen komen de onderwijzeressen komen hier meer aan het woord dan de oud-leerlingen. Voor *Evalueren om te weten* vond ik gelijklopende informatie uit de verschillende klassen. Toch komen sommige registers meer specifiek uit de T2- en T3-klassen waarvan de verantwoordelijke onderwijzeres, meer dan de anderen, elementen introduceerden uit de institutionele pedagogiek zoals beschreven door Vasquez en Oury (1967).

Sprekende muren en transparante dossiers

Het is mogelijk om de beschikbare informatie op de wanden en in de dossiers in drie groepen onder te brengen: organisatie, conceptualisering en tentoonstelling. De eerste maakt gebruik van checklists, opstelde regels en genomen beslissingen inclusief voor de organisatie van de ruimte-tijd. Om bij de conceptualisering te helpen zijn er op de muren posters met samenvattingen van collectieve ontdekkingen en ondersteuning voor het autonome werk dat in alle klassen dagelijks terugkeert. De permanente tentoonstelling omvat schilderijen en voorwerpen uit klei en de voorstelling van gerealiseerde studies. De tentoonstellingen kunnen een meer permanent karakter hebben in de klas zelf, of een meer tijdelijk karakter in de gemeenschappelijke ruimtes van het gebouw. De in de albums bewaarde gefotografeerde documenten illustreren dit goed voor de T6-klas tijdens het eerste leerjaar. Er zijn 85 foto's

van muurposters die verwijzen naar ondersteunende hulpmiddelen voor rekenen, de eerste woordenboeken van de klas en de eerste systematisering van bekende woorden samen met beelden van dossiers of individuele schriften.

de organisatie van het materiaal

In alle gefilmde en gefotografeerde klassen is de muur met regulerende instrumenten gemakkelijk te herkennen. De foto's uit de T6-klas in het eerste leerjaar tonen een basis weekplan, tips ter ondersteuning van sommige verantwoordelijken. Aan de verantwoordelijke voor het middagmaal wordt zo gesuggereerd niet te vergeten aan te vinken welk team die dag van dienst is. In opvolging van een besluit op een Klasraad is er een rooster met de titel *"Geven we al minder stompen?"* en een andere met "*Stoorden we minder deze week?*". Er wordt aan het besluit herinnerd dat op het einde van elke week voor elk van de kinderen het aantal kruisjes van die week worden geteld. Het was in die klas gebruikelijk tijdens de Klasraad te applaudisseren voor wie minder kruisjes had dan de week ervoor. De aanwezigheidslijst dienden om elke maand samen na te gaan hoeveel dagen elk lid van de groep in de klas was. Zo konden foute interpretaties vermeden worden in verband met het gepresteerde werk bij wie om een of andere reden afwezig was geweest.

Er zijn foto's van de T2-klas die soortgelijke registers tonen aan één van de muren. De aanwezigheidslijsten van de T3-klas worden bewaard in een kaft. Er zijn ook van die klas foto's van de organisatiemuur. Die bestond uit een kleurrijke set posters met de wetten van de klas, suggesties voor werk, uitleg van gebruikte codes en

> "er hing, ik bedoel, daar was de tabel met de bolletjes, en zo, er hingen ook bakjes met werkkaarten, er waren er spelletjes, er hingen dingen, de kleur was niet die, het was niet enkel die kleur van de tekeningen van de kinderen, zoals gewoonlijk, in de klas, het was de kleur waren van de activiteiten, van wat in de klas verspreid lagen, het was grappig, het was anders. (Sheila Castro).

Een foto van de T2-klas toont het wekelijkse schema dat aan de deur is opgehangen. In de samenwerkende T5- en T6-klassen zijn er de aanwezigheidsregisters, de checklists om het doorlopen curriculum na te gaan en een verslag met besluiten:

> "Dat hing toch allemaal op aan een muur, de tijden waren min of meer georganiseerd, toch?, zodat we wisten, er was geen week zonder dat we een activiteit hadden, een studie, iets." (Milene Afonso).

Ik vond in mijn archief een rooster met de titel '*Wie werkte het individueel plan af?* " uit de T3-klas. Daarbij horen documenten om de kinderen te helpen bij het opnemen van de eigen verantwoordelijkheid voor het werk. Ze konden zo snel zien hoever ze gevorderd waren voor een bepaald vak en dus anderen voor bepaalde dingen konden helpen. En ook de gordels verschijnen weer. De tabel met competentiegordels was in deze klas zeer expliciet aanwezig. Het gebruik van registers en tabellen verschilt van klas tot klas:

> "[Er zijn gegevens] waarvan ik denk dat ze altijd logisch waren, dat ze [de kinderen] nodig hadden, dat ze nodig waren. Ik ben iemand die niet veel registers gebruikt, zelfs niet voor het regelen van de groep. Ik denk dat het enkel die moeten zijn waar de groep behoefte aan heeft, (...)" (Dora Agostinho).

De registers zorgen voor het collectief beheer van de klas. In de T3-klas maakt het uitgaven- en inkomstenboekje dat door kinderen en onderwijzer wordt bijgehouden duidelijk dat de kinderen betrokken zijn bij het financiële beheer van de klas. Er zijn gefilmde momenten die een klas of een dagteam tonen op het moment dat ze zich met hun respectievelijke onderwijzers organiseren om de dag te plannen, met behulp van de beschikbare registers.

Voor Dora Agostinho is dit beheer flexibel:

> “In theorie wist ik dat, maar in de praktijk bleek het een samen met hen opgedane leerervaring. Ik denk dat we uit noodzaak begonnen in te zien dat er situaties waren waarin de organisatie van het werk echt in de Klasraad en samen moest worden gedaan om dingen te laten werken. Euh, (...) in sommige gevallen de registers, sommige waren logischer, andere waren dat minder of weinig. We deden pogingen om de organisatie te verbeteren door middel van registers, sommige werkten beter, andere werkten niet en verdwenen weer. Ze verdwenen..."

materiaal om te conceptualiseren

Er zijn verschillende foto’s en video's die een andere gestructureerde muur laten zien vaak aan taal gekoppeld. In verschillende klassen vinden we zo’n “taalmuur”. Daarop hangen woordenlijsten, alsof het om een soort collectief woordenboek gaat. Onder de documenten in de schoolarchieven zijn er woordenlijsten geordend rond een gemeenschappelijk kenmerk (bijvoorbeeld woorden met **-rr-**, woorden met **g-**, woorden eindigend op **-eu**, op **-ia** of **-ai** en, in het geval van de T3-klas, die correspondeerde met een klas in Leuven, ook een tweetalige woordenlijst met Portugese en Nederlandse woorden.

Voor Rekenen is er informatie over standaardmaten en ook over het gebruik van het Cuisenaire-materiaal of de minicomputer van Papy mini-rekenmachine[138]. Omdat de school destijds betrokken was bij het Minerva-project dat de introductie van de computer in de klas en het werken met de programmeertaal LOGO ondersteunde, vinden we ook, en meestal op de muur dicht bij de plaats waar de computer in de klas staat, staat, informatie over de zogenaamde primitieven, de basiselementen van deze taal.

Ook in de kleuterklas is er informatie om te helpen bij de ontwikkeling van het wiskundig besef. Er is bijvoorbeeld een verjaardagkalender vinden onder de vorm van een staafdiagram met tekeningen van elk van de kinderen op bladen met gestandaardiseerde vierkanten.

Slechts drie van de geïnterviewden herinneren zich dat soort informatie, vooral met betrekking tot rekenen en wiskunde, zoals Francisco Neto:

> "Ik herinner me dat de klas er zo uitzag met veel dingen, conclusies die we hadden getrokken, samenvattingen, samenvattingen van bezoeken, van wat we leerden, als we iets bezochten, was er altijd een synthese, een poster, en we illustreerden het, of maakten een strip erover, of schematisch. Hmm, er was ook synthese voor rekenen en wiskunde, juist, (...) Ik herinner me het belang van de tafel van Pythagoras, juist, ik herinner me dat ik die tafel vaak gebruikte die me hielp me om het concept van vermenigvuldiging van getallen te structureren ... tot 100, en ik herinner me gebruik te maken van die tabel.”

Milene Afonso herinnert zich de getallenband waarvan Carla Gouveia zegt:

> “We hadden een band met de nummers, ik denk tot 99 of zoiets. Ik herinner me perfect toen ik te weten kwam dat er negatieve getallen bestonden. Dat, ik was er helemaal kapot van (lacht). Het was een complicatie voor mijn hoofd. Maar is het mogelijk dat zulke getallen bestaan?”

De organisatiemuur toonde ook informatie over lopende projecten. En naast het voorgaande was er informatie die niet zozeer met conceptualisering te maken heeft maar meer de ondersteuning van het klasbeheer. Dit was zeker het geval bij de grote projecten waarbij de hele klas betrokken was, waarvan er één erg aanwezig was in de T3-klas: er zijn foto’s van de twee bezoeken aan correspondenten, eerst van de Portugezen aan de Belgen en vervolgens van de van Belgen aan de Portugezen, waarvan een erg uitgebreid dossier bestaat in het VOA-archief.

We kunnen hier spreken over ander materiaal, namelijk de fichebakjes met werkkaarten voor training, vraagstukken en experimenten onder de vorm van eenvoudige protocollen. Die bakjes staan soms op een tafel of hangen aan de muur zoals Sheila Castro zei.

tentoongesteld materiaal

Veel van het tentoongesteld material heeft zoals Francisco Neto zei, te maken met conclusies van collectief werk. In klas T6 vonden we bijvoorbeeld een reeks verhaaltjes over het tellen per 2, per 3, enzovoort; er zijn schema’s met wortels en konijnen, met Venn-diagrammen in verband met het speelgoed van de correspondenten. Er is ook een register van uitvallende melktanden.

En verder…

> “[…] hmm, ik herinner me dat we onze schilderijen aan de muren hadden ...". (Raul Bento).

Of, zoals Ricardo Azevedo zegt, was er de *”graffiti"* van de kinderen:

> "Tekeningen. Wat bliksem, dat herinner ik me maar heel vaag. Niet echt goed. Het is jaren en jaren geleden en nu ik 26 ben, dus herinner ik me nog minder."

Van een andere orde zijn in de klas opgestelde experimenten waar van tijd tot tijd naar wordt teruggegrepen. In een uitgebreide filmopname van ruim een half uur zien we een onderzoek door de onderwijzer gestuurd in verband met de snelheid van een rollend object op een hellend vlak, waarbij telkens één variabele veranderd wordt (aantal wielen, gewicht, grootte van de wielen, …). Hiervoor combineerde de groep lego-sensoren met Logo-programmering.

Ik denk te kunnen zeggen dat de dossiers en de muren een geheel aan informatie verschafte nodig voor een goed collectief beheer van ruimte en tijd. Dora Agostinho zegt hierover:

> “Ik denk dat die instrumenten daar allemaal op de een of andere manier mee verweven zijn, nietwaar. Te beginnen met het wekelijkse werkplan dat echt belangrijk was. Het was, en ik denk dat het echt onontbeerlijk was, een weekplan voor iedereen om te weten wat iedereen ging doen, of het nu om collectief werk of individueel werk gaat. Ik denk dat dit een van de instrumenten was die ze altijd hebben gewaardeerd, uiteraard komt het meestal ook voort uit de Klasraad, wat moet er gebeuren, wat is er gedaan en wat is er niet gedaan, nietwaar, en dat is een goeie test van de gebruikte instrumenten.

De collectieve kijk op de realiteit van de klas is dus mogelijk en is gebaseerd op de interpretatie die iedereen maakt van de informatie die door iedereen beschikbaar wordt gesteld.

Evalueren om te weten

Dit is de helft van de titel van een essay van Álvarez Mendez gaat verder gaat met "*examens om uit te sluiten*". De herinneringen tonen aan dat het werk in de Voz do Operário da Ajuda is gebaseerd op door een voortdurende evaluatie zodat het *"een hulpmiddel is voor vorming en een bron tot leren vormt"* (Álvarez, 2002). Dat heeft weinig te maken met de schoolse onderzoeksroutine om te controleren of parate kennis kan worden uitgebraakt. De projecten baseren zich op gesprekken, getuigenissen, observaties van iets waarvan we niet precies weren hoe het in elkaar zit. Zelfs het beheer van het werk verbeteren begint met het nagaan van de kwaliteit van het uitgevoerde werk.

collectieve beleving

Van de T3-klas vonden we een tabel met "*Is mijn individueel werkplan af?*". De buitenbezoeken zorgen eveneens voor rituelen om een bezoek aan de plaats reeds ter plaatse te evalueren. De bezoeken aan de correspondenten en de daaruit volgende samenwerking zorgen voor gemeenschappelijke evaluatiemomenten. We stellen een diepgaand onderzoek vast naar de gebruikte woordenschat in de vrije teksten. In de pedagogische monografie over de T2-klas, is er een collectief *we deden* dat het daaropvolgende werk organiseert. Deze voortdurende evaluatie, gekoppeld aan de Klasraad maakt het beheer van individueel en collectief leren mogelijk of, met de woorden van Álvarez Méndez:

> " *Laten we duidelijk zijn: alle beoordelingspraktijken die niet vormen, die niet opvoeden en waarmee mensen niet leren, moeten worden geëlimineerd van niet-universitaire niveaus, de niveaus van verplicht onderwijs, omdat dit wordt beschouwd als een algemeen goed en universeel erkend werd als garantie ter vermindering van sociale ongelijkheden* ." (2002).

De gordel uit de institutionele pedagogiek afkomstig en die werden gebruikt in ten minste drie van de hier beschreven klassen lijken te hebben bijgedragen aan het creëren van een context waarin de beoordeling voldeed aan duidelijke criteria, zowel door Milene Neves als door Irene Pires.

> "En er was een heel netwerk van kleuren, een kleurenschaal, we bereikten bepaalde categorieën van verantwoordelijkheid, stiptheid, aanwezigheid, gedrag, en ik herinner me dat iedereen de kleur voorstelde voor elk aspect, maar onder voorbehoud van validatie door de klas." (Irene Pires).

In ten minste één situatie ging het erom een pragmatische oplossing te vinden voor om de leerpedagogie, het kritisch onderwijs zoals beschreven door Álvarez Méndez (2002), niet te vervormen, en duidelijk te onderscheidden van doelgericht onderwijs dat voortkomt een positivistische interpretatie van de actie op school en daarom certificatie-rituelen invoert.

> "Want wat ik heel interessant vond aan Voz en de klassen waar ik zat, was dat de diversiteit onder de leerlingen. En ik denk dat ik op één bepaalde manier functioneer, terwijl ik een mentaal beeld krijg dat andere mensen heel anders functioneren. Dit wil zeggen dat ik nooit voor een kleur ging dat ik niet wilde omdat

> ik altijd mijn best deed mezelf te zijn, en in die zin denk ik dat Voz een grote weldoener was. (Irene Pires).

Clarisse Rosa vertelt haar herinnering hieraan als onderwijzeres:

> “het was moeilijk om iedereen te bereiken, omdat er toen ook altijd wel problemen waren, soms zelfs een conflict, en daarom moest ik altijd ook problemen helpen oplossen, zelfs op die momenten van … wanneer ze verondersteld werden zelfstandig te werken en wat te trainen, de werkkaarten, de... dus...
>
> Ik herinner me dat ik daarom met deze groep voor het eerst het kleurensysteem heb geïntroduceerd. De kleurovergang werd altijd goed besproken in de Klasraden, dus het was met deze groep dat ik... de kleuren... **Ik** : Heb je het over de kleurengordels uit de institutionele pedagogiek? **Clarisse:** Juist. Oké, ik weet niet of... er was een tijd dat ik de bespreking ervan heel serieus nam, niet in minst omdat er veel kinderen waren met gedragsproblemen, en ik denk dat het tot op zekere hoogte ook werkte en hielp.”

De criteria voor elk kleur waren door iedereen gekend en hingen in de klas op een specifieke plaats. Er is ook een tabel die verwijst naar rekenvaardigheid en gedrag. De manier om de informatie te tonen is duidelijk beïnvloed door de institutionele pedagogiek van Vasquez en Oury (1967, 1977).

In klas T2 hangt naast de wetten van de klas een blad de kleuren met de verklaring voor de kleuren op de gebruikte tabel:

(Zwart)
-Weet hoe een team te leiden.
-Respecteert (bijna) altijd de regels.
-Helpt om iets met regels op te lossen in plaats van te klagen.
(Bruin)
-Helpt anderen.
-Werkt het individueel plan altijd af.
-Geeft kritiek en stelt voor op de klasvergadering.
-Werkt actief mee in een groepswerk.
-Weet hoe een klasvergadering te leiden.
(Blauw)
-Ruimt alle gebruikte materiaal op.
-Respecteert de beslissingen van de verantwoordelijken en van de klasvergadering.
-Circuleer in de klas zonder anderen te storen.
-Probeert het individueel plan af te werken.
(Groen)
-Probeert zich aan de regels te houden.
-Slaagt er niet vaak in het individueel plan af te werken.
-Ruimte andermans spullen op.
-Kan alleen naar het WC.

Ik vond foto’s terug in mijn persoonlijk archief van de T3-klas waarin ik zelf onderwijzer was. Twee van die foto's zijn eigenlijk een montage om een overzicht te geven van alles wat aan de informatieve muur hangt en het mogelijk maakt dat iedereen afgesproken verantwoordelijkheid opneemt en waar de invloed van de institutionele pedagogiek nogmaals duidelijk is. De eerste van beide foto’s toont ondermeer een lang vel matrixprinter-papier met

de definitie voor de kleurengordels gedrag:

wit
-probeer de wetten te respecteren
-probeer te werken
-probeer de muurkrant te gebruiken
geel
-vraagt de dagverantwoordelijke het woord
-neemt deel aan collectieve activiteiten
-respecteert de wetten van de klas
-probeert dagverantwoordelijke te zijn
-gebruik de muurkrant
rood
-respecteert wat de dagverantwoordelijke zegt
-respecteer wat de verantwoordelijken opdragen
-doet echt werk op de computer
-ruimt op aan het einde van een activiteit
groen
-respecteert het materiaal van de klas en van de anderen
-let altijd op tijdens collectieve momenten
-slaagt erin het individuele plan af te werken
-stoort anderen in de klas niet
-verlaat rustig de klas, zonder problemen te veroorzaken
blauw
-praat altijd zachtjes
-draagt zorg dat niets ontbreekt voor de eigen verantwoordelijkheid
-kan ondersteunen helpen
-werkt zonder problemen
bruin
-neemt actief deel aan de klasvergadering
-is dagverantwoordelijke op de dagen van de klasvergadering
zwart
-wordt beschouwd als een volwassene
(onderlijnd: kleurverhogingen worden alleen besproken in de montage)

In het dagboek van de klas tijdens het schooljaar 1989-1990 en dat ik in mijn persoonlijk archief terugvond staat een besluit van 6 oktober 1989 *"we gaan de [criteria voor] gedragskleuren instellen"*. Dit besluit wordt dus genomen nadat de klas de kleurengordels al in werking stelde voor de competenties in verband met rekenen en taal. Een eerste ontwerp vermeldt de datum van 11 oktober. Daarop zijn er regelmatig vermeldingen in de zin van *"Hugo passeert blauw gedrag; Rita passeert zwart gedrag "* of *"DC is kandidaat voor de groene gordel en probeert die een week uit"*. Gedurende de week kan iedereen observeren en de persoon kwestie zowel als de klas helpen beslissen of de eisen verbonden aan de gordel aankan Van hetzelfde kind vonden we een observatierooster als hulpmiddel om de blauwe band te verkrijgen.

Boven de kleurentabel is er uitleg in verband met de kleuren voor lezen:

(wit) leest enkele woorden
(geel) leest korte zinnen
(rood) leest een tekst met moeite
(groen) leest voor en gebruikt soms de interpunctie [aan de onderwijzer]

(blauw) leest hardop voor / respecteert interpunctie
(bruin) leest ??? in ?? ?? [onleesbaar op de foto]
(zwart) leest prettig voor aan een publiek

De gordels bepaalden zoals gezegd de moeilijkheidsgraad van de werkkaarten zodat de lerenden hun autonoom werk gemakkelijker kunnen beheren. In dit verband zegt Carla Brito:

> "Ik herinner me dat er verschillende kleuren waren. Ja Er was groen, geel, euh... ik weet het niet meer... het was zoals de triage op de spoeddienst waarmee ik vertrouwd ben[139], dat is een ervaring, maar de kleuren betekenen niveaus, bijvoorbeeld als ik een bepaald niveau slaag, in die kleur, of in het volgende niveau, maar ik weet niet meer specifiek of het ook ging om wie meer werkbladen taal deed, het aantal werkbladen per week (...)".

Sheila Castro, die iets minder dan één schooljaar haar klasgenoot was, voegt hieraan toe:

> "… En van x tot x tijd, toonde je welke kleur we hadden, en zo zagen we waren hoe ver we stonden. Ik herinner me dat een van de dingen die me echt goed deed voelen, was dat ik besefte dat voor de meeste vakken op een gemiddeld peil stond. En in sommige zelfs wat hoger, ik denk tussen blauw en groen, zoiets. En dat deed me toen heel veel deugd."

individuele beleving

Meer dan één geïnterviewde persoon vertelt over de evaluatie van het individuele werk. Twee onder hen komen uit een klas waar geen kleurengordels werden gebruikt; ze verbinden het individuele plan met het bereiken van doelen. Zo legt Tomás Duarte uit:

> "En ik herinner me dat ik bij de evaluatie, soms niet in staat was [te tonen] de doelstellingen te bereiken. Of dat mijn eigen collega's ook bij de evaluatie, ik weet het niet meer zeker, maar ik denk dat we hierover spraken, over het gedane werk en het aantal fiches dat ieder maakte, dat er achteraf ook bepaalde overwegingen waren waarom iemand meer deed, of waarom iemand minder deed."

Carla Garcia voegt toe:

> "Aan het einde van de week moesten we analyseren, oh nee, in het begin zeiden we, we voorspelden, we stelden voor *"Ik ga er drie doen in wiskunde en... vijf in taal"*, bij voorbeeld, en aan het einde [van de week] moesten we zien of we onze doelen had bereikt.

Zoals ik al zei waren de werkkaarten om te oefenen en te consolideren kleine geplastificeerde fiches en in klassen met de kleurengordels was eenzelfde graad van moeilijkheden gegroepeerd en geïdentificeerd met hetzelfde kleur.

De klas waar Raul Bento in zat had die bepaling met kleuren, maar hij heeft slechts een vaag idee in verband met het evaluatieproces:

> "we hadden altijd een kleine vergadering, een kleine vergadering over hoe ons weekend was geweest, en op vrijdag of op het einde van de maand, deden we dat ook…, hoe de hele week was geweest, een evaluatie, door ons zelf gedaan. Nogmaals, ik kan niet zeggen of het wekelijks of maandelijks was, maar ik herinner me wel zo iets…"

Irene Querido was klasgenoot van Raul Bento en weet over de evaluatie van het werk te zeggen:

> "Ik denk dat daar, in een deel van de klasvergaderingen, ook daarover werd gesproken, en werd geïnformeerd naar welk niveau van elk ding we passeerden."

Sheila Castro voegt hier nog aan toe:

> "... er was altijd iets nieuws, we verveelden ons niet, want iets, we maakten de evaluatiefiche en gingen verder met iets nieuws, ik bedoel, er was altijd in constante verandering."

Beiden associëren de hele organisatie met werkvormen waarin iedere leerling zijn ritme kan vinden en het niveau waarop hij kan functioneren en minder met van buitenaf opgelegde doelen:

> “het feit dat we individueel konden werken, niet op de proef werden gesteld met collega's, stelde me beter in staat om vooruitgang te boeken in overeenstemming met mijn enorme moeilijkheden, wat ook maakte dat misschien niemand besefte hoe slecht ik was in vergelijking met anderen, en daardoor veel meer vooruit te komen, dus niet bang te zijn voor mijn moeilijkheden, en me niet zozeer te moeten concentreren op mijn moeilijkheden, maar op precies op het leren, op het beter ontwikkelen van mijn vaardigheden. Daardoor kon ik uiteindelijk veel verder komen.” (Sheila Castro).

> "Ik heb een heel duidelijk beeld van de rekenfiches, de niveaus, met kleuren, de verschillende kleuren. Ik herinner me dat dit toen al, zoals vandaag het geval is, een gevarieerd onderwijs moet zijn geweest (lacht)." (Irene Querido).

… en de functie van de onderwijzer

Er is niet veel informatie over de specifieke functie van de onderwijzers tijdens de evaluatieprocessen. Carla Garcia zegt wel dat de onderwijzers het gedane werk herzagen en dan teruggaven, maar zonder zich goed te herinneren hoe:

> “Julieta nam [individuele] werk[plannen] mee naar huis en corrigeerde dus het werk dat we deden, en gaf het ons terug met haar opinie over dat werk. En, oh!, en soms was er, er was een plaats om iets te zeggen over ons gedrag, dat wil zeggen, hoe we ons de hele week had gedragen, dat maakte deel uit van de analyse, maar … waarom herinner ik me dat? … omdat ik bijna altijd mijn plan afwerkte. Ik kreeg altijd “zeer goed”, maar ik heb het idee dat ze soms zegt “nou, maar je gedrag deze week…” (lacht) … Ik heb dat idee… Eigenlijk weet ik het zeker, ik weet het toevallig zeker…”

Carla Gouveia was ook een leerling van de klas waarin Julieta Lopes onderwijzeres was en ze herinnert zich de procedure ongeveer op dezelfde manier:

> “En toen maakte Julieta een beoordeling om te zien of we eraan [het werkplan] hadden voldaan of niet en of het goed was of niet. Dat was heel goed, want vanaf dat moment wisten we dat we dat wilden doen en gaf meteen een bepaalde vorm van verantwoordelijkheid.”

De video die een werkdag in de T5- en T6-klassen vastlegt start s’ochtends. De kinderen organiseren hun persoonlijke producties en klasseren materiaal samen met wat plannen of

evaluatieschema's kunnen zijn. Het gaat blijkbaar over vooraf gemaakte documenten. Maar in de video is het niet duidelijk of het om een gestandaardiseerd evaluatie-instrument gaat of gewoon over verschillende bestaande instrumenten.

Hoe dan ook, Selma Belo[140] herinnert zich alleen de werkevaluatie aan het einde van de dag:

> "Hoe werd dit gecontroleerd? Ik weet niet of aan het einde van, toen de les eindigde, of op de dag dat we iets deden, elke groep die een werk had gedaan en dan, daar is het, aan het einde van lestijd de onderwijzer vroeg wat er was gedaan en vraag, groep per groep, maar ik kan het me niet goed herinneren.

Ik probeerde hier te begrijpen hoe de organisatie van informatie de regeling van de macht en de evaluatie van werk mogelijk maakt in zo'n coöperatieve context. Nu richt de aandacht op de organisatie van het werk.

De organisatie van het werk

In 1990 stelde de onderwijzersraad van de Voz do Operário da Ajuda voor een brochure uit te geven om de school en haar pedagogische voorstel toe te lichten. De verzamelde herinneringen beschrijven het beheer van tijd en ruimte en richten de aandacht op de wijze waarop de relatie met macht en kennis aangevoeld werd. Over de organisatie van het werk schrijft Manuela Machado in de inleiding:

> " *Het wederzijdse interactiemodel is gebaseerd op de principes van actieve pedagogiek waarin de onderwijzer verantwoordelijk is voor het begeleiden en faciliteren van leren, het stimuleren van de uitwisseling van kennis en persoonlijke en culturele ervaringen, het opwekken van intrinsieke motivatie voor leertaken, het ontwikkelen van een gevoel van samenwerking, creativiteit , autonomie en democratische participatie.*
>
> *Veel onderwijzers op de Voz do Operário da Ajuda-school hebben al een lange weg afgelegd waarbij ze zich steevast wijden aan pedagogische vernieuwing, op zoek naar een andere ruimte waarin de lerenden de hoofdrolspelers zijn.* " (1990).

Zoals reeds aangetoond wordt deze wederzijdse interactie gedragen doorheen het beheer van verantwoordelijkheden, maar vooral dank zij de complexe organisatie op basis de Klasraad, destijds klasvergadering genoemd, de organisatie en beschikbaarheid van alle nodige informatie. En hoe is het werk op zich georganiseerd? De herinneringen hieraan groepeerde ik rond de sleutelwoorden: *werkplan evaluatie; organisatie van de dag; arbeidsorganisatie; planning; dagplan; individueel werkplan.* Ik werp eerst een blik op de werkcontext, vervolgens op de dagelijkse collectieve planning van hetzelfde werk en eindig met de herinneringen in verband met de regulering van individuele bijdragen en hoe dit werd geëvalueerd.

De werkcontext

De hele schoolgemeenschap heeft heel wat ruimte en tijd ter beschikking om het eigen werk te organiseren. De klassen laten op elk moment gediversifieerd werk toe. Het werk gebeurt meestal in kleine groepjes waarbij al het nodige materiaal in handbereik is. Foto's van de T2-klas tonen ons groepen of individuen die collectief materiaal en georganiseerde delen van de klas gebruiken (computer, schilderhoek, ...).
Twee andere klassen bereiden een groot project voor of herbekijken gezamenlijk delen van

een hoofdstuk van een lange collectieve tekst.

De T3-klas is volledig ingedeeld in kleine werkruimtes, waar iedereen zich een plaats zoekt in functie van het werk waarmee men bezig is. Sheila Castro herinnert zich: *"Ik denk niet dat we [gemarkeerde plaatsen] hadden. Ik denk dat we aankwamen en gingen zitten waar er ruimte was, het was... het beheer was eenvoudig. Er waren niet veel conflicten"* .

Carla Brito vertelt:

> "Ik herinner me dat we vooral collectief materiaal gebruikten. Nietmachine, maar ook potloden. Ik kan me niet herinneren dat ik eigen materiaal meenam. (Lange pauze) Ik herinner me – dat was geen werkmateriaal, maar ik herinner me – de parkiet in het vierde leerjaar. Ik kan me niet specifiek herinneren, of we niet ook een doos hadden, waar we het gedane werk in verzamelden."

Zoals reeds vermeld houdt dit soort deze organisatie in dat de nodige informatie maar ook de nodige middelen beschikbaar zijn[141], dat er routines opgebouwd worden die het werk mogelijk maken. Ik herinner aan reeds geciteerde verantwoordelijkheden. Tussen de functieverklaringen nog deze twee voorbeelden:

-[illegible] een week van te voren de aanschaf van nieuw
-[illegible] periode van 15 dagen in het klasleesboek worden overgeschreven.
-[illegible]esboek geplakt.
-[illegible]t, meld dat dan op de afsluitronde en schrijf het eventueel
-[illegible]vergadering (muurkrant) als je problemen hebt met een collega die zijn of haar tekst
-Je bent [illegible]ntwoordelijk voor wat verloren gaat, maar je bent verantwoordelijk voor de dagelijkse controle van collectief materiaal.
-Vraag de inventaris van het materiaal waarvoor je verantwoordelijk bent en noteer alle wijzigingen direct.

Het collectief materiaal wordt door de verantwoordelijken schoongemaakt, geordend en ter beschikking gesteld. In het boekje *"Onze School"* uit 1990 vinden we een tekst van de toen negenjarige DG die de verantwoordelijkheid voor de drukpers ruilde voor de computer. Hij schrijft:

> "Hallo. Ik ben de DG en mijn verantwoordelijkheid is de computer. Ik leg uit: ik moet de diskettes in de gleuven stoppen en *logowr* laden, dat is een programma waarmee je tekeningen maakt met een schildpad waaraan je verschillende opdrachten geeft".

Vítor Abreu twijfelt of iedereen hetzelfde werk deed, maar zegt dan:

> "Ik denk het niet. Of ik denk…, ja… we werkten in kleine groepen. Als ik me niet vergis. Omdat ik me herinner dat ik aan de computer werkte en dat er geen grote onderbrekingen waren, dus misschien betekent dat dat er niet veel van ons tegelijkertijd [aan hetzelfde] werk waren."

Na de dagelijkse organisatie van het werk hield ieder zich een deel van die dag bezig met eigen taken. Milene Afonso vertelt:

> 'En deze taken konden net zo verschillend zijn als het lezen van een boek, schilderen, zoals naar de schilderhoek gaan, nietwaar, naar de plaats van schilderen. Of nog andere zaken, weet ik veel. We besteden meer dan de collectieve tijd aan ons project voor onze milieustudie, wat bijvoorbeeld het groepswerk, hoe dan ook, het zouden

> meer werkbladen taal kunnen zijn, of meer reken-werkbladen. Of collega's helpen, daar hadden we geloof ik zelfs een soort regel voor.”

Selma Belo herinnert zich:

> “Ik denk dat elke groep, ik weet niet of het een groep was, of elke leerling een werkkaart koos en het werk deed, niet iedereen deed hetzelfde. Uiteindelijk denk ik dat de werkkaarten door de hele klas werden opgelost.”

Deze dynamische herinneringen worden ondersteund door vele afbeeldingen. Zo zien we op een filmpje een meisje dat een experiment uitvoert met op de achtergrond de keuze protocollen in een dossier. In een andere werkruimte van de klas schrijven twee kinderen een tekst met de computer. Dezelfde logica geldt wanneer de groep buiten de school werkt. Op de boerderij van het Alvito-kamp zijn er kleine werkgroepen rond specifieke taken.

Op school staat de ruimte in functie van het werk in uitvoering. Clarisse Rosa zegt hierover:

> “Ik werkte opeenvolgend in de twee klassen met openslaande deuren naar de speelplaats. Met die groep werkte ik in die grootste kamer, nietwaar, en de deur van de speelplaats stond altijd open, dus er was geen grote afscheiding, er waren klussen die op de speelplaats konden gedaan worden. Ik denk dat de speelplaats een verlengstuk van het klaslokaal was, eigenlijk was er geen [scheiding] ... En veel dingen, vanwege het feit dat de klas groot was, konden [buiten] worden gedaan, en ik heb zelf duwde ze soms wat richting speelplaats, sommige… projecten die ze zowel op de speelplaats of in de kelder konden uitwerken.

Grote projecten plannen

Bovengenoemde brochure gaf aanleiding tot een grote tentoonstelling op de school zelf. In zekere zin anticipeert de brochure wat Filomena Serralha twintig jaar later schrijft, als ze het heeft over de organisatie van werk:

> “Leerlingen en onderwijzers onderhandelen samen, wanneer ze in de Klasraad bijeenkomen en plannen de coöperatieve acties die hen in staat stellen het sociale contract (curriculum) te doorlopen dat hen allen bindt. Je kan zeggen dat dit de wet is die deze leden van de gemeenschap verenigt, vooral wanneer ze allemaal, doorheen hun wetenschappelijk werk (projecten) het nationale curriculum omvormen in ‘werkstukken’, ‘creaties’.” (2009).

Grote projecten zijn voor mij die werken waarbij de hele klasgroep betrokken is. Die komen onder twee vormen voor. Ze kunnen de vorm aannemen van een uitgebreide studie rond een bepaald onderwerp geaggregeerd en dan onderverdeeld en behandeld in subgroepen. Dat is wat meestal gebeurt bij de planning, uitvoering en behandeling van een kamp of bij langlopende studies zoals bijvoorbeeld over de stad Lissabon. Het resultaat is een album met een grote publieke tentoonstelling.
Ze kunnen ook de vorm aannemen van ander soort werk waarbij de hele groep betrokken bij de startfase en bij de voorstelling, maar niet noodzakelijkerwijs bij de fase van onderzoek. Hier vinden we thema's als *"De kat", "De boten", "De wolven”, "Schildpadden"*, maar ook datum gevoelige onderwerpen in het bijzonder de herdenking van 25 april 1974 (Anjerrevolutie). Er zijn veel verschillende projecten over dit onderwerp in verschillende schooljaren zoals verder te zien is.

Hoewel de bespreking ervan vergelijkbaar kan zijn met een Klasraad, of zelfs tijdens de Klasraad plaats vindt, kan de ontstaansgeschiedenis op zich van een werk te maken hebben met kleine incidenten. Dit is het geval van *"Van slakken tot fascisme"*, waarover Julieta Lopes zegt:

> “Ik verzon een rekensom [met slakken] en een groep meisjes gaf het juiste antwoord (lacht), het was een groep enkel met meisjes. En ik zei: *"Het lijdt geen twijfel dat meisjes veel slimmer zijn dan jongens!"* (Lacht). Geloof het maar, ze vielen me aan! Ze noemden me een fascist, weet ik veel waarom. Ik maakte van de gelegenheid gebruik om te zeggen dat ik dat ze me van veel konden beschuldigen maar nooit dat ik een fascist was, dus wie dat zegt, weet niet wat fascisme is. Daarop hebben we een heel goed project uitgewerkt met betrekking tot het fascisme, dat de naam kreeg *"Van slakken tot fascisme"*.

De opstand over het omhakken van een van de twee vijgenbomen wordt beschreven door dezelfde onderwijzeres in "*Nadat de vijgenboom was gekapt, gebeurde er veel...* ", wat leidde tot verschillende projecten van de T5-klas. Judite Pinheiro zegt:

> “Dat wil zeggen, de een praatte over iets, een ander praatte erover, discussieerde en zei bij voorbeeld maar dit is beter, en alles kwam dan samen in één, of in meerdere groepen, iedereen besliste wat ie zelf ging doen. Maar ik kan me niet herinneren ooit gehoord te hebben van de onderwijzeres: daar doe je geen project over, sorry, nee.”

In dit specifieke geval was het de onderwijzeres zelf die het werk over de vijgenboom en de behandeling van de bomen in het algemeen zelfs aanmoedigde. De projecten in verband met de natuur brengen de klassen T5 en T6 in contact met de natuurstudie vereniging Quercus en dat zal op hun beurt als gevolg hebben dat ze met hun correspondenten op kamp gaan op het Berlenga eiland.

Ook het bezoek aan Portel betrok de twee deelnemende klassen bij het hele proces. Dit buitenwerk vindt plaats nadat de T3-klas organisatorische capaciteit heeft verworven als gevolg van hun reis om de correspondenten te ontmoeten. Het album erover en de gefilmde documenten tonen de voorbereiding en de uitvoering van het werk en ook de daaropvolgende behandeling die eindigt met een tentoonstelling om het bovengenoemde album aan de ouders te tonen. De planning verloopt via gezamenlijke Klasraden. We zien hetzelfde soort planning voor de week in Alvito, waarbij we de betrokkenheid van de lerenden zien in het hele werkplan dat ze aan de ouders voorleggen. Ook de studie over Lissabon volgt dat soort planning alsof het een kamp is. Er zijn werkgroepen om de verschillende delen van de stad te bekijken. Verschillende delen worden besproken en voorgesteld, soms *in loco*.

De klassen met nationale of internationale correspondenten organiseren hun planning voor de bijeenkomsten op een vergelijkbare manier en produceren documenten op basis van deze vergaderingen. Selma Belo zegt:

> "Ik herinner me. Ik denk het wel. We deden … Ik herinner me dat we daarheen gingen, en weeral, we hadden de taken die we wilden doen en ik denk dat dit hier ook terugkwam, en ik denk dat we tegelijkertijd wat werk gingen doen of in dit geval met de leraar van hier en de leraar daar. Er was continuïteit. Het was niet alleen iets om elkaar te leren kennen, het was bedoeld om, op onderwijsniveau, contact te houden en structuur te hebben, zodat we iets gemeenschappelijks konden

doen. Ja, er was continuïteit."

Één van de gefilmde documenten uit 1990 toont Selma terwijl ze de organisatie van het werk uitlegt in een gesprek met Belgische journalisten. In de gezamenlijke planning van de twee klassen is ruimte voor een korte presentatie van het gerealiseerde werk, de dag voordat de bezoekende groep vertrekt.

Weekplan

Langlopende projecten hebben invloed op de wekelijkse planning. Op foto's is die weekplanning en de registratie ervan op het bord te zien. Uit filmfragmenten is duidelijk dat zo'n planning voortkomt uit een gesprek aan de start van de week. Maar ook andere activiteiten kunnen het weekplan beïnvloeden. Een voorbeeld in klas T5 is de uitleg over hoe bepaald rekenmateriaal kan worden gebruikt. De dynamische herinneringen zijn voor het 1e leerjaar vager dan voor het 3e en 4e leerjaar:

> "Ik kan me bijvoorbeeld niet herinneren dat we in de eerste klas groepswerk deden zoals dat, zoals alles wat we deden ... hmm ... later is het mogelijk dat we dat deden, maar ik kan me er niets van herinneren." (Milene Afonso).

Hier maakt Rita Silves (klas T7) een expliciete vergelijking met wat ze beweert te weten van andere scholen en staten:

> "Op andere scholen was het: vandaag moet je dit, dinsdag moet je dat. Niet op de Voz, we planden wat we dachten dat we moesten doen. Omdat we allemaal verschillende kinderen waren, had niet iedereen dezelfde moeilijkheden, en we wisten allemaal waar we harder aan moesten werken, of we nu harder moesten werken voor taal of voor rekenen (...). Die verantwoordelijkheid dat we zelf bepaalden hoe onze studies te regelingen, dingen te spreiden, terwijl we nog maar 7, 8 jaar oud waren! We wisten zelf hoe we de studie moesten verdelen, zodat het [geheel] niet te vermoeiend zou worden, zodat we op vrijdag niet nog veel te doen hadden, maar tegen vrijdag aan alles al gedaan zouden hebben."

Ik herinner eraan hoe ongeveer 10 jaar eerder, Jorge Carvalho, als voorzitter van de klasvergadering, het collectieve programma voor de volgende week voorstelt. We kunnen zelfs aannemen dat dit algemene routines zijn in de hele schoolgemeenschap om eigen werk en productie te beheren.

Collectieve planning van de werkdag.

Wat ik in mijn persoonlijk archief nog aan dagboeknota's terugvond laten een collectieve dagelijkse planningsroutine zien. Nota's vermelden een tien minuten durende *morgen praatronde* waarbij de stoelen in een cirkel staan, gevolgd door *het opstellen van het dagplan*, waarna *iedereen naar zijn plaats gaat.* Er zijn enkele gefilmde momenten van dergelijke ochtendrituelen.

Deze gezamenlijke planning was de grote openbaring voor Sheila Castro, een nieuwkomer in het 4e leerjaar:

> "En de eerste grote impact die ik ondervond, was dat we een uurrooster hadden om samen te stellen, ... Toen we ons schema kozen, moesten we natuurlijk een minimum hebben aan taal, een minimum aan rekenen, aan lezen, enz. Maar voor de

rest, voor de resterende uren konden we zelf de opvulling kiezen.

Francisco Neto maakt op dit punt een vergelijking met de autonome studie van zijn eigen leerlingen, in de klas waarin hij op het ogenblik van het interview onderwijzer is:

> "...nu hebben we het (...) over de tijd van autonome studie, werken..., dat was [In VOA] denk ik dagelijks, ja, ik denk dat we elke dag een dagdeel, wellicht een uur dus voor de activiteiten die we in het individuele werkplan inschreven."

Julieta Lopes heeft soortgelijke herinneringen in verband met de dagorganisatie:

> "Er waren specifieke dingen. Dus 's ochtends was er de afronding van de pla ... maandag bijvoorbeeld, maandag was de organisatiedag. In de praktijk was de ochtend, het eerste deel van de ochtend voor het organiseren. Dat waren de individuele plannen, het collectieve plan, de organisatie. Daarna, normaal gesproken, in de tweede helft, was er ofwel taal of rekenen waar collectief aan werd gewerkt. De middagen waren om aan het plan te werken, en dat was het moment waarop we vrij waren om verschillende leerlingen die hulp nodig hadden te ondersteunen."

De dagplanning is dan ook een belangrijk moment in de dagelijkse organisatorische routine. De dagorganisatie staat op het bord en wordt samen met de dagverantwoordelijke of het dagteam toegelicht. Jorge Carvalho zegt:

> "Ik herinner me natuurlijk beter het 3e en 4e leerjaar, hmm, we kwamen 's ochtends binnen, we hadden een samenvatting, iedereen had een schrift, we kopieerden van wat we gingen doen."

Plannen en evalueren van individueel werk in het algemene werkplan

Er zijn geen andere getuigenissen over het kopiëren van het dagplan naar het schrift, maar Selma Belo herinnert zich hoe iedereen het eens was over wat iedereen ging doen zowel in de klas als bij de correspondenten:

> "Ik denk, ik wil denken, ik weet niet of het precies zo was, maar ik denk dat we dat in België ook deden, we hadden het aan het begin van de dag, we maakten een plan van waar we aan gingen werken, gedurende de dag, ik herinner me, ik weet dat we dat in België deden, ik heb er een video van. Ik herinner me dat we de dag voorbereidden, de dingen die iedereen zou willen doen. Ik weet niet of we dat daar ginds ook deden. Maar het was niet op voorrand vastgelegd. Het was op zijn minst iets dat door iedereen werd goedgekeurd en iedereen ging daarop naar de werkhoek waar ze zich het prettigst voelden.

De school bezit inderdaad een video met de gezamenlijke organisatie van de Belgische en Portugese klas wanneer de klassen samen zijn in de Belgische school.

Twee onderwijzeressen leggen de relatie tussen collectieve en individuele planning:

- "Dus we begonnen met het maken van het dagplan, met de dingen die we hadden om het weekplan af te ronden… en dan de res, denk ik." (Clarisse Rosa).
- "Als ze wat ze deden vanwaar ze het deden maar naar hier brachten, als we aan een collectief werk begonnen, of voor het middagmaal of zo. En zij, ik weet niet wat goed ging, of wat minder goed ging, ik weet gewoon dat ze de gewoonlijk het afgesproken werk meebrachten (lacht)." (Juliet Lopes).

Bijdragen voor de groep

Er worden constant samen tentoonstellingen van collectieve en individuele werkstukken gehouden. Al vanaf de kleuterschool worden ouders regelmatig uitgenodigd om de school te bezoeken om de tentoonstellingen van het gerealiseerde werk te bekijken. Werkwijzen en werkstukken worden regelmatig geëvalueerd en besproken:

> "… Ik denk dat dit in de Klasraad werd besproken. Gaandeweg besefte iedereen wat elk van ons nodig had. Natuurlijk was de onderwijzeres altijd een referentie, de mening van de onderwijzeres was altijd een sterke referentie, wat ze zei was wet, niet in de laatste plaats omdat we op deze leeftijden, nietwaar, het woord van een volwassene zoals het is vaak voor waar aannemen, maar ik herinner me dat we er zelf vaak conclusies trokken over wat we deden en niet deden, nietwaar, wat, en dat wisten we diep van binnen ook wel wisten wanneer we probeerden te ontsnappen aan iets." (Franciscus Neto).

De waardering voor wat van de kinderen blijkt uit de tentoonstellingen in de klas, of door de manier waarop boekjes worden gemaakt. Er zijn de kleine boekjes met de verhalen van de kinderen er zijn de verslagen van studie en van wiskundig onderzoek.

Er was altijd veel om te doen en om te laten zien, zegt Sheila Castro:

> "... er waren specifieke lessen, maar veel werd aan ons overgelaten, dat was geweldig, want het was van ons, het was onze organisatie. Denk even: '*Ah! Nu heb ik daar geen zin in*.' Nee. Ik heb ervoor gekozen om dat te doen, dus er was geen '*ik heb er geen zin in*', want het was altijd aan ons om te kiezen. En dus was er niet dat vervelende '*nu moet ik naar school*', nee, het waren altijd dingen die we hadden gekozen, en ik denk dat dat het verschil maakt."

Dit is meer dan een gedifferentieerde pedagogiek, het is een soort permanente constructieplaats, waar projecten welkom zijn en waarrond het werk wordt georganiseerd. Aangezien er in de groep verschillende werken in uitvoering zijn, bestaat er een grote zorg dat allen kunnen profiteren van wat iedereen aan het doen is. Individuele projecten en collectieve projecten ondersteunen elkaar wederzijds en het collectieve project is het resultaat van de gezamenlijke bespreking van embryonale ideeën gelanceerd door lerenden (kinderen en onderwijzers). Het is werk dat vrij door iedereen is gekozen en *a posteriori* door iedereen wordt geïnterpreteerd in functie van het leerplan. Clarisse Rosa is heel duidelijk op dit punt:

> "Er was een grote investering, ook met Guida, in de manier om het gedane werk, de albums, de expressie errond, iets wat zeer gewaardeerd werd. Dus in die tijd werd er nog veel gedaan wat denk ik nu in het model van de beweging niet meer wordt gedaan. In het individueel geplande werk waren ook expressieve activiteiten inbegrepen, nietwaar: dus dat onderdeel van schilderen, plastische expressie en tekenen, of andere werken die de kinderen in die context wilden doen. We gaven dat niet aan als project, we integreerden het, omdat dat ook werk was, we namen het daarom op in de individuele planning. Het waren activiteiten waarvoor de kinderen die naar die werkhoeken gingen ons gewoonlijk minder nodig hadden; dus waren minder kinderen die tezelfdertijd steun nodig hadden."

Bijdragen voor individuen

Om de individuele bijdragen te coördineren was dat individueel werkplan in het pedagogisch model van de MEM of kortweg *plan de travail* van de institutionele pedagogiek.

Dit werkplan is een soort persoonlijke agenda van ieder kind voor eigen werk en werk in interactie met anderen. In de brochure *A Nossa Escola* staat er een voorbeeld van hoe dat plan evolueert van het kindgerichte werkplan voor individueel werk binnen het leerparadigma van leren naar een individuele werkplan zodat ieder kind het werk en de interacties met anderen en met kennis kan organiseren.

In de herinneringen van sommige geïnterviewden duiken sommige onduidelijkheden op van toen. Voor sommigen, zoals voor Irene Pires, ging het om het plannen van individueel werk:

> “Ik herinner me dat we verschillende dingen deden. Hmm, ik kan bijvoorbeeld beginnen met het werkplan. Ik herinner me dat wij het waren, wij definieerden, we hadden een reeks thema's, zoals taal, rekenen, schilderen, eh, ik weet het niet, dat soort dingen, en we hadden een wekelijks blad waarop we voorstelden hoeveel we van elk van die dingen gingen doen.”

Carla Garcia[142] herinnert zich de planning en de hieraan gekoppelde verantwoordelijkheid, en vertelt:

> “Dat idee van verantwoordelijkheid in het proces (lacht). Ik vond dat zo leuk (lacht). Ik voelde me volwassen, echt, en ik heb altijd mijn plan afgewerkt. (lachen). Ik was een erg gedisciplineerd meisje. Die dag was om dat te doen, en dat probeerde ik dan ook, ik deelde mijn werk op... ik doe dat nog steeds. Tenminste, op het werk heb ik dingen te doen, soms heb ik weinig tijd om een taak af te werken, dus als ik weinig tijd heb weet ik wat ik moet doen, ik zal mijn werk organiseren op basis van de intensiteit ervan. Het valt me tegenwoordig erg gemakkelijk, ik vind het heel gemakkelijk om, gegeven een bepaalde tijd, te organiseren wat ik moet doen.”

Jorge Carvalho herinnert zich dat het werkplan rekenen, composities en schilderen inhield, individueel werk dus. Carla Gouveia denkt hetzelfde: *“klei, schilderen, fiches, dat soort dingen”*. Rita Silves is tien jaar jonger dan Jorge Carvalho en Irene Pires en zegt over dat persoonlijk werkplan:

> "Ik herinner me de werkplannen, die ik fantastisch vond, we hadden daar een verantwoordelijkheid, dat was niet het geval op andere scholen, tenminste volgens wat andere collega's me vertelden."

Selma Belo was leerling van de T3-klas tijdens het schooljaar waarin bovenstaande brochure werd samen gesteld en herinnert zich het plan eerder als een instrument om het werk te organiseren:

> “Ik denk dat dat een beetje was... de onderwijzer liet het aan ons over, … hmm … we moesten het werk waartoe we ons hadden verbonden, we hadden waarschijnlijk een vooraf gedefinieerde structuur met een overzicht van van wat we moesten doen. Maar hoe we dat in de praktijk gingen doen of welke opdracht we zouden uitvoeren werd aan ons overgelaten.

Wie zich het individuele werkplan meer herinnert als gepersonaliseerd en geïndividualiseerd werk herinnert zich vooral het leren met het maken van fiches. Carla Garcia zegt hierover:

> “Er waren links activiteiten met betrekking tot de Taal, Rekenen, ik weet niet of hier

> ook Milieustudie voorkwam, ik denk dat, zeker wel, de verschillende leergebieden hierop voorkwamen. Dan, in de kolommen rechts, vermeldden we - ik bijvoorbeeld hield veel van Taal dus [duidden we aan] - er was, ik denk dat we een minimum, minimum aantal opdrachten hadden van elk ... (...). Ik herinner me dat wij degenen waren die zeiden X fiches van dit of dat, fiches die voor iedereen beschikbaar waren.

Milene Afonso herinnert zich ook een minimumvereiste:

> "Ik herinner me perfect waar het uit bestond, dat wil zeggen, ik herinner me dat het [plan] een vel met vierkanten was en dat we het aantal moesten invullen, we hadden het minimale werkplan, dat spraken we samen af, wat het minimale werkplan zou zijn, dat waren zoiets als twee rekenfiches, twee fiches taal en een of twee andere dingen om te lezen, of zoiets. We hadden een verplicht minimumplan, waar we ons in die week aan moesten houden."

Onderwijzeres Julieta Lopes meent zich te herinneren dat de werkplannen door de school waren aangenomen en zegt:

> "Ik was niet zo erg blij met die [minimum]plannen. Er waren er een paar, ik weet het niet, die fiche-eters waren, ze maakten fiches en nog fiches... en dit leidde er tot dat…, ik had noch minimum noch maximum plan, nee."

Tomás Duarte weerlegt het idee dat er geen minimumplan is, maar zegt wel dat het over meer ging dan het oplossen van werkkaarten:

> "We moesten enkele regels volgen, we konden niet altijd alles doen wat we wilden, soms werden we aangezet om bepaalde activiteiten te doen. Ik denk... Ik herinner me dat het tot op zekere hoogte aan ons was om te beslissen. De PIT (Plano Individual de Trabalho - Individueel werkplan) werd wel hoofdzakelijk door onszelf besloten.

Melissa Lousada herinnert zich dat het individuele werkplan soms vrijer en soms minder vrij was:

> "... Er waren momenten dat de PIT, ik weet niet meer zo goed hoe het was, maar er waren momenten dat we een minimum aantal rekenfiches moesten maken, taal, een tekst, klei, schilderen, een verhaal lezen... lezen... en... andere dingen die we minstens een keer moesten doen. Soms was dat plan min of meer hetzelfde, was er het minimum, op andere keren waren wij het die aan het begin van de week planden wat we de hele week gingen doen, waarop we uitvoerden wat we hadden gepland ."

Sheila Castro spreekt niet over die minima maar zegt:

> "... wij waren degenen die organiseerden, en wij waren degenen die kozen. Dat had voor mij een enorme impact, omdat het me die keuzevrijheid gaf, ik wist heel goed dat het om de macht ging te kunnen kiezen, om coördinatie, om een bewijs van vertrouwen."

De collectie documenten stelt inderdaad een praktijk voor waarbij het gediversifieerd mogelijk is omdat het door dit instrument geregeld wordt. Dikwijls ziet men op de foto's twee of drie kinderen samen in eenzelfde werkhoek, op de computer, in de timmerwerkplaats, bezig met hun project voor milieustudie. Die foto's suggereren eerder een werkschema, een soort individuele agenda dan zuiver individueel werk. Sommige foto's tonen

evaluatiemomenten tijdens dewelke groepjes kinderen nakijken wat ze van hun werkvoorstel konden uitvoeren. De hokjes met de aanduiding van geplande taken worden bijvoorbeeld ingekleurd na het uitvoeren van de taak individueel of in groep.

Beoordeling van eigen werk

De algemene beoordeling van de werkplannen gebeurt op de Klasraad. Ieder had zich verbonden om wat werd gepland ook uit te voeren. Als iets onafgewerkt bleef, probeerde men te begrijpen waarom. Er wordt niet gesproken over het werk van wie afwezig is op de Klasraad, het gesprek wordt uitgesteld. Eén van de filmpjes toont een voorbeeld hiervan. De onderwijzeres Dora Agostinho vraagt uitleg in een vergadering over een werk waarbij ook Vítor Abreu betrokken is. Wanneer ze bij het stellen van een vraag vaststelt dat hij niet aanwezig is, stelt Tomás Duarte, die de vergadering voorzit die dag, voor om dat gesprek te verzetten naar de volgende maandag.

Deze evaluatie was belangrijk volgens Francisco Neto *"om ons te helpen onszelf niet te verloren te lopen te midden van onze autonomie "*.

Milene Neves weet nog best:

> “het plan bespreken, wat we hadden voorgesteld en wat we niet hadden voorgesteld, ik herinner me dat alles heel goed werd besproken, ik dacht dat dit heel goed was, ik denk dat dit heel goed is (lacht), toen wist ik dat nog niet (lacht), maar we maakten er soms een wedstrijd van, omdat ik me herinner dat ik een vriendin had, Rita van de tweeling, misschien was het niet echt een wedstrijd, maar ontwikkelden een soort medeplichtigheid, waarbij we altijd juist hetzelfde planden”.

Tijdens een opgenomen evaluatiegesprek van de klassen T5 en T6 ligt de nadruk op het individueel werk met de fiches en de leesmomenten. Daarbij is een uitleg over een timmeractiviteit die groepswerk vereiste, wat leidde tot wijzigingen in de individuele werkplannen, omdat de activiteit meer tijd in beslag nam dan verwacht.

Veertien van de geïnterviewden verwijzen naar het individuele werkplan wanneer ze zich de coöperatieve organisatie herinneren van de leeractiviteiten. Honderdtien niet-iconografische documenten (een kwart van het totaal) hebben te maken met die planning. Het plan is onderwerp van vijfentwintig foto's (7%) en maakt deel uit van wat in vijf van de vierentwintig video’s is gefilmd. Er zijn verschillende interpretaties en de herinneringen zijn niet altijd eensgezind maar concludeert Rita Silves: *“om te leren studeren was dit erg goed, de werkplannen"*.

Eerst ging ik na welke herinneringen zijn aan de processen en instrumenten die macht geven. Daarna heb ik geprobeerd te begrijpen wat de herinneringen zijn aan het processueel instrument die machtsverhoudingen groepsorganisatie en werkorganisatie mogelijk maakt,. In het volgende punt ga ik na welke herinneringen er zijn aan de relaties tussen mensen, waarbij ik ook probeer te zien op welke manier kennis interfereert met de uitoefening van macht.

Menselijke Relaties

Worden de menselijke relaties in de VOA beïnvloed door de manier waarop macht wordt

geregeld? Welke herinneringen zijn er aan de relatie tussen lerenden, leerlingen en onderwijzers? Hoe duikt het ervaren van een "gemoedelijke school" of "familiaire school" *(De school van de vijgenboom)*op in de herinnering aan de relatie tussen mensen?

Er er is belangrijk netwerk van relaties binnenin de verschillende groepen die de scholengemeenschap uitmaken en in de scholengemeenschap zelf. Er wordt gesproken over samenwerking en coöperatief werken, en er wordt gesproken over het complexe web van relaties tussen alle mensen die elkaar kruisen op school.

Ik besteed achtereenvolgens aandacht aan de relaties tussen kinderen onderling, aan de werkrelaties en relaties binnen de schoolgemeenschap als geheel, en vooral aan de herinneringen aan de relaties tussen volwassenen die deel uitmaken van deze gemeenschap.

Relaties tussen kinderen

De sleutelwoorden "*Maria's verhaal*[143]", "*vrienden*" en "*relatie tussen kinderen*" bundelen de herinneringen onder wie op de VOA school liep. Het gevoel tot een groep te behoren, een soort broederschap is zichtbaar zijn op foto's en gefilmde documenten en verschilt niet veel van andere groepen met een sterke verbondenheid. Irene Pires merkt dit op wanneer ze praat over een hernieuwde ontmoeting met iemand die ook in Voz do Operário da Ajuda school liep:

> "Het is altijd goed om mensen te zien die zijn opgegroeid in Voz, die in de Voz op de lagere school hebben gezeten, en te zien hoe ze zich aanpassen aan de wereld van vandaag. Ik denk vooral dat het altijd mensen zijn — bijvoorbeeld de redenering van hem, ik denk dat van een persoon die zich zeer bewust is van zichzelf en precies beseft hoe anders hij is als persoon van alle andere personen — en ik denk dat dit iets is dat Voz veel heeft bijgebracht met dit systeem van zelfkritiek, de klas die je laat nadenken over hoe je je opstelt. En dit denkproces is volgens mij typerend voor iemand die in de VOA school volgde. Oké, ik heb vrienden die niet op de VOA waren en ook over zelfkritiek en analysevermogen beschikken. Maar het was altijd iets dat ik een beetje oordeelde [eigen aan de VOA]…."

Irene Querido herinnert zich een precies voorval. Ze was de klasgenote van het Roma-meisje Maria. Toen de mogelijkheid om de groep correspondenten in België te bezoeken werkelijkheid leek te worden kostte het veel tijd en geduld om Maria's ouders te overtuigen haar aan die reis deel te laten deelnemen. Slechts kort voor het vertrek gaven ze die toelating. Maria kwam uit een gezin met heel wat financiële problemen en we verkregen een klein bedrag om nieuwe kleding voor de reis te kopen:

> "Ik herinner me het verhaal van Maria, ik herinner me dat het nodig was veel te investeren om Maria te laten meegaan, er waren dingen die ik me nooit had gerealiseerd: dat Maria weinig kleren had en dat het nodig was om kleding te kopen voor een kind om mee te kunnen gaan. Plots zag ik Maria met nieuwe kleren en, het was eigenaardig, het was een beetje alsof het van afhing van het hebben van kleren hebt om mee te nemen of niet. En ik hechtte zelf niet eens waarde aan kleding."

De video die de reis naar België van deze klas vastlegt, toont in het begin Maria's familie in het busje naar de luchthaven samen met andere families die de kinderen begeleiden om

afscheid te nemen. In een van de praatronde-momenten vertelt Maria dat ze met haar nieuwe vriendinnen naar het stadspark ging wandelen en hoe hun vader haar foto's liet maken met zijn fototoestel. Het volgende jaar is er veel minder weerstand om Maria en haar jongere broer met hun respectievelijke klassen naar Portel te laten gaan.

Vriendschappen onder leeftijdsgenoten

De interviews zorgen in sommige gevallen voor hernieuwde herinneringen aan collega's die men na de lagere school niet terugzag:

- "[ik heb] herinneringen aan mijn vrienden, André, Tiago en anderen." (Ricardo Azevedo).
- "Raquel, met wie ik veel optrok, Leonor ook." (Fernanda Queirós).

Ricardo Azevedo waardeert vooral de vriendschap die hij ondervond van sommige collega's die hem steunden ten aanzien van de collega die hem in de pauze achtervolgde[144]:

> "Ze verdedigden mij. Ze verdedigden mij. Toen hij naar me toe kwam, verdedigden ze me. En ik ben ze dankbaar. Heel dankbaar."

Enkele herinneringen houden specifiek verband met de Voz do Operário da Ajuda:

- "Ik herinner me de tenten, het samenzijn met vrienden, de avonturen die we hadden (gelach in de stem), ja." (Ricardo Azevedo).
- "… en toen waren we aan het 'flirten', dat herinner ik me, er was een leeshoek in de klas, [waar] we een deken hadden, we bedekten ons hiermee, dat herinner ik me, maar ik denk dat jij er toen nog niet was. Want ik was toen nog in de kleuterschool… Jij kwam hier pas toe toen ik naar het eerste ging…" (Fernanda Queirós,).
- "Ik was van de Ajuda-wijk, tot een jaar geleden heb ik altijd in hetzelfde huis gewoond, ik ben er geboren en woonde daar, in de Travessa das Florinhas, heel dicht bij de school. Ik heb er mijn vrienden, dat is grappig, want in de loop der jaren is de groep kleiner geworden, en nu is er een groep van vier die elkaar regelmatig blijft zien. Er was een soort een interregnum, misschien omwille van de puberteitsjaren tussen 14 en 18, maar ondertussen komen we weer bij elkaar: het is Martim, Milene, mijn oudste vriendin ooit is, ik [ben] haar vriend sinds we 3 jaar oud waren en er is Irene Pires." (Jorge Carvalho,).

Sommige iconografische documenten tonen toevallige ontmoetingen. Het getuigen van dat beeld van een school met een familiale omgeving[145]. Kinderen kijken samen naar een tentoonstelling op school; ze nemen afscheid met spelletjes en gesprekken, op het vliegveld met de correspondenten, bij de ingang van de school met andere correspondenten; Kinderen die op een gasfles zitten tijdens een kamp; een geïmproviseerde picknick tijdens een buitenbezoek. Selma Belo is jarig op de dag dat ze op studiebezoek is aan de Noordzee met de Belgen en alle aanwezigen tijdens het middagmaal zingen happy birthday. In het museum van Moura staan enkele kinderen omhelst naar de tentoongestelde voorwerpen te kijken; in Alvito lopen ze hand in hand op bezoek in het dorp en in de kerk.

Het ontdekken van de anderen

De wijze waarop onderwijs- en leeractiviteiten plaatsvinden vergemakkelijkt het ontdekken

van anderen binnenin een werkcontext. Sommige van de tot stand gekomen relaties zijn dus gebaseerd op deze werkontmoetingen. De documenten die de internationale correspondentie van de T3-klas vertellen zijn duidelijk in dit opzicht. Zoals Eva, van de corresponderende klas, zegt in antwoord op een vraag van de journalist *"het belangrijkste moment is om elkaar effectief te zien"*. Selma Belo legt vervolgens uit hoe gemakkelijk het is om elkaar te begrijpen: met een paar woorden, met gebaren, via spelletjes die vaak erg grote gelijkenissen tonen. En ze eindigt met te zeggen dat als ze elkaar niet begrijpen, ze met iets anders aan de slag gaan.

Door de band tonen de kinderen respect voor elkaar en hebben ze aandacht voor wat de ander te zeggen heeft. Een voorbeeld: de T3-klas in het 4e leerjaar stopt met werken om te luisteren naar een verhaal dat kleuters hebben bedacht en dat ze komen laten zien. Nadat de kleuterleidster het verhaal heeft gelezen stellen ze vragen en geven ze suggesties.

Die zorg voor de ander blijkt ook uit de foto's en filmpjes op kamp. Er is tijd om naar de anderen te luisteren, om na te denken over wat te doen. Als alle kinderen van twee klassen een rondje mogen doen op een paard, staat iedereen geduldig in de rij te wachten en kijken ze naar elkaar. Het zich goed voelen bij elkaar is ook duidelijk tijdens een peddy paper waarbij vier of vijf kinderen op eigen houtje de weg van een checkpoint naar een ander moeten zoeken.

De Voz do Operário da Ajuda neemt kinderen met leermoeilijkheden op die ook een fysieke oorsprong kunnen hebben. Ook kinderen die het moeilijk hebben om te begrijpen hoe de school werkt en daardoor negatieve ervaringen opdoen zijn hier welkom.Francisco Neto zegt hierover:

> "op school waren er… andere… kinderen. Anders dan bij wij. Dat heeft me ook gemerkt, niet negatief maar positief, we hadden daar kinderen met een fysieke handicap, anderen met minder of meer of veel leerproblemen. En ik herinner me een volwassene, misschien uit de familie, die vroeg, maar heb je gehandicapte kinderen in de klas en ik herinner me dat ik ze hielp en we waren daar een beetje trots op, hoewel we ook wat grappen uithaalden, wat normaal was, maar Ik herinner me dat we achteraf, diep in onszelf, een gevoel van bescherming voelden, van willen helpen, dat was nog zo iets."

Dora Agostinho is het daarmee eens als ze zich enkele kinderen herinnert voor wie thuis een moeilijke ervaringen was:

> "De kinderen verschilden erg, maar er was veel respect onder elkaar, dus het feit vaker bezig te zijn met de problemen van thuis en dat door te geven aan de klas zorgde ervoor dat sommigen veel steun kregen van de groep en dat, dat was eigenlijk het verschil nog vervaagde als er discussies waren en als ze steun kregen, zelfs voor de kinderen met zware leerproblemen was er veel beschikbaarheid, dat is eigenlijk wat je wilt, niet, van anderen om te kunnen helpen en ondersteunen. En dat was het, en zo zijn we gegroeid."

De wijze waarop de T3-klas het werk organiseert maakt dat de onderwijzeres speciaal onderwijs die enkele uren per week komt om de kinderen met leermoeilijkheden te ondersteunen, in de praktijk voor eender wie beschikbaar is. Haar aanwezigheid vergemakkelijkt de hulp bij het werk in groepen of in paren, waardoor de kinderen de

interactie met die regelmatige gast versterken zoals te zien is op een foto waarop drie kinderen van haar aanwezigheid gebruik maken.

Milene Afonso herinnert zich echter een eerder moeilijke situatie:

> “Vaak waren we niet tolerant. En ik denk dat dit soms zelfs van de volwassenen kwam, dat wil zeggen van sommige onderwijzers. Ze hadden waarschijnlijk zelf hun vooroordelen, dat wil zeggen, vooroordelen tegen sommige mensen en ik denk dat dit uiteindelijk, op afstand denk ik dat te kunnen herkennen dat dit sommige mensen scheidde en distantieerde. Ik herinner me mensen in onze klas met wie praktisch niemand sprak, zoals Roberto[146], en zijn moeder was en zijn familie waren mensen die aan ieders deur klopten, … Ik : Jehovah's Getuigen? Milene : Ja, precies. En bijvoorbeeld, hij had geen feestjes niet euh... [voor zijn verjaardag] en dit, voor ons was dat raar, maar misschien niet voor zijn gezin. En ik denk dat we niet zoiets zonder meer accepteerden. Hij heeft bijvoorbeeld nooit deel genomen aan één van onze kampen, misschien om die reden, misschien om andere redenen, maar ik wil maar zeggen, ik heb het gevoel dat er op sommige momenten beslissende momenten waren van differentiatie tussen mensen. En dat vind ik niet positief.
> (...) Ook mijn collega's, ook kinderen, die … Het is een kritiek, maar ik denk dat het soms gebeurde.

In groep leven maakt niet iedereen gelijk. Maar dat is ook soms moeilijk. Ricardo Azevedo sprak over meer conflictueuze situaties, veroorzaakt door een collega met grote relatieproblemen die hem in de pauze achtervolgde net omdat hij ook fysisch anders was dan de anderen. De verschillen zijn openlijk zichtbaar voor iedereen, er wordt ook openlijk over gesproken maar misschien niet genoeg waardoor verschillen leiden tot soms agressieve meningsverschillen.

Ook het maken van een regel zodat iedereen gebruik kan maken van de speelplaats, waar wie wil voetballen zich probeert op te dringen aan de anderen blijkt erg moeilijk. In dit geval was er zo goed als geen consensus mogelijk:

> “het kan betekenen dat ze niet zo flexibel zijn, maar aan de andere kant kan het betekenen dat ze dat wel zijn maar wel heel alert om hun belangen en hun ideeën te verdedigen, nietwaar, en dat hangt ook een beetje van de situatie af zelf, ..." (Dora Agostinho).

Werkrelaties

Ik heb de informatie rond werkrelaties gegroepeerd rond vier sleutelwoorden: *samenwerking, imitatie van de onderwijzer, relatie met de onderwijzer, coöperatief werk*. Eerst analyseer ik de relatie tussen kinderen en volwassenen, om daarna meer in te gaan op het coöperatief karakter van die werkrelaties.

Een werkrelatie zonder bureaucratische hiërarchie

Over het algemeen lijken de relaties tussen leerlingen en onderwijzers bij te dragen tot die herinnering van een school als een familiaire omgeving.. Van de onderwijzers die slechts korte tijd aan de Voz do Operário da Ajuda verbonden waren, wordt niet veel gezegd. Carla Garcia vertelt over een onderwijzeres die goed tekende en ook tekeningen gaf aan sommige

kinderen, daarom herinnert ze zich haar:

> “Ik begon een speciale band met haar te krijgen…, in feite op een bevoorrechte manier, ze was heel goed in tekenen, we hadden veel activiteiten erg verbonden met creativiteit, denk ik zo. Klaardere herinneringen zijn meer van Julieta, van dingen die we later met Julieta deden, maar [die eerste onderwijzeres] had veel invloed op de relatie waarvan ik weet dat ik die niet had met (...) de andere kinderen. Zij kwam tekeningen voor mij maken, in mijn schrift, met een zekere… het leek wel of ze aanstuurde op mijn eigen ‘tekenkant’.”

Milene Afonso verwees al eerder naar dezelfde onderwijzeres en de straf die ze bedacht voor de jongens die de meisjes betastten en zegt nog:

> “... mijn relatie die onderwijzeres was erg goed, hoewel niet zo hecht als later had met bijvoorbeeld Julieta, dat was anders."

Ze gaat verder:

> “ Julieta had een heel andere manier van zijn dan [de eerste onderwijzeres die] een beetje wisselvallig was, zelfs in de relatie met ons, en ze was... (pauze)... ze was anders. Ik weet het niet, ik weet niet eens hoe ik je dat goed kan uitleggen.

Fernanda Queirós vertelt over haar eerste onderwijzer en zegt dat ze dat voelde:

> “... In sommige dingen werd ik aan de kant gezet, bijvoorbeeld, voor het creatieve gedeelte, mijn schilderwerk werd ik nooit gewaardeerd. Ik heb altijd het gevoel gehad dat hij het werk van anderen waardeerde, en het mijne onderwaardeerde. Ik was daar soms heel verdrietig om; hmm, als ik er maar één, één kon hebben,, we [hingen] ons schilderwerk op, en ik herinner me een schilderwerk van mij, dat vrij donker was, en dat me er helemaal aan gegeven, ik herinner me dat ik het gevoel had van toewijding, en … dan te gaan kijken en het mijne was er niet.

Dora Agostinho herinnert zich echter dat ze zich geleidelijk moest integreren in de school en de T4-klas vraagjes veroveren omdat:

> "alles wat we samen in de klas deden, bracht bijna altijd de vorige onderwijzer op de voorgrond (...) Ik besloot meer in de relatie te investeren dan in het werken op de leerstof ..."

Over het algemeen steunt de relatie tussen volwassenen en kinderen uit op de lopende werkprojecten, op wat ze samen willen bereiken. Iedereen komt tussenbeide op basis van de eigen kennis en de eigen vragen. Iedereen is lerende, niemand maakt zich grote zorgen over de vooronderstelling dat de volwassene meer weet over sommige onderwerpen. Iedereen, kinderen en volwassenen, is bereid informatie te zoeken over wat niet bekend is. Er zijn vrij vaak gefilmde momenten tijdens dewelke te merken is dat kinderen volwassenen niet benaderen als leerlingen die zich verhouden tot onderwijzers, maar simpelweg als het met elkaar in gesprek gaan over een onderwerp. Zo wordt "*Pascal ...*" gevraagd om de werkagenda te helpen opstellen, “*Lurdes ...* " om een tekst te bespreken en "*Oh, Dora ...* " om tussenbeide te komen in de discussie rond een vraagstuk. De gefilmde werkmomenten, in de T2-klas, in de T3- en T4-klassen, de T5- en T6-klassen en in de T7-klas tonen een omgeving waarin samen gewerkt wordt en waarin iedereen vragen kan stellen. Het is vrij duidelijk dat in paren werken een algemeen ingestelde werkvorm is. Twee kinderen krijgen de vraag een illustratie

van een tekst te beëindigen, zoals afgesproken in het werkplan. Er is een gefilmd uitgebreid gesprek op basis van vragen van volwassenen en kinderen en de daarop volgende suggesties van de supervisor van het aan de hand zijnde onderzoek dat LOGO-programmering inhoudt.

Tijdens een uitstap in het kader van een vrij omvangrijke studie over de stad Lissabon en uitgevoerd door de T5 en T6 klassen, bespreekt één van de onderwijzeressen met een kleine groep kinderen uit te voeren taken. Daarna ziet men de kinderen voor de Toren van Belém interviews afnemen terwijl de onderwijzeres in het gras zit en wacht op hun terugkeer, en ondertussen in gesprek is met een leerling.

Die werkrelatie tussen kinderen en volwassenen betrokken bij eenzelfde project, is ook van pas op de Klasraad. De aanwezige volwassene vraagt net als de kinderen het woord aan de voorzitter. Onderworpenheid aan de geïnstalleerde hiërarchische macht van iemand wordt vermeden. Maar ook aan geïnstalleerde collectieve macht. De onderwijzers laten zelf zien hoe gebrek aan gesprek en advies kan uitmonden in de niet erg efficiënte blinde toepassing van een gevestigde regel. Maar een groepje kinderen die vinden dat de onderwijzeres zich dubbelzinnig of onduidelijk gedraagt ten aan zien van de groep, spreken haar hierover aan. Julieta Lopes herinnert zich zo'n situatie waarin kinderen haar lieten nadenken over een kritiek van haar die verkeerd werd geïnterpreteerd door de ontvangers ervan wat en waarover ze zich uitspraken:

> "Omdat er waren - kinderen zijn allemaal verschillend, nietwaar - en er waren kinderen die gemakkelijk van aanpakken waren omdat we er goed mee konden opschieten en anderen zijn zó gevoelig dat het moeilijk wordt om hen iets duidelijk te maken net vanwege die gevoeligheid en ... ik dacht gewoon dat ze begrepen hadden hoe ik handelde maar dat was niet het geval."

Julieta zegt echter ook, wanneer ze het heeft over de organisatie van projectwerk:

> "Het spreekt voor zich dat ik de jongste kinderen altijd heb gemanoeuvreerd. En ik heb er nooit moeite mee gehad om het te zeggen. Het is duidelijk dat als ik zei "oh zeg, dat is cool, dat met iets anders leuks verbinden, we zouden dit zo en zo kunnen doen weet ik veel, dat ze daar dan op inpikten."

Francisco Neto had op een zeker ogenblik een heel speciale band met de onderwijzers van de Voz do Operário da Ajuda:

> "Mijn carrière op de VOA eindigt niet in '88. Ik keerde terug naar VO da Ajuda, wanneer ik begin les te geven. Na mijn studies af te maken kreeg ik onmiddellijk werk en dat eerste dienstjaar in die eerste school, dat is het gevoelige jaar, nietwaar, waarbij de ouders ons allemaal in de gaten houden en nagaan of de kinderen leren lezen en schrijven of niet. En goed, ik was een jonge knaap, nietwaar, en met al mijn normale onzekerheden en ideeën, nietwaar, over hoe ik wilde werken, want op de Hogeschool voor de onderwijzersopleiding kon ik veel van het werk in de Voz do Operário leren begrijpen, dat is waarom een school zo was of niet, de voordelen van dit type organisatie, en toen wilde ik verder doen wat ik op de Hogeschool in de beginopleiding maar dat is ingewikkeld, nietwaar, want eenmaal in de praktijk gebracht, is het serieus, we horen alle ouders, we ondervinden de twijfels van de gezinnen, en waar moest ik dan steun zoeken? Bij de Voz do Operário."

coöperatief werken

Zoals hierboven al vermeld, stelt de Voz do Operário da Ajuda-school haar deuren ook open voor kinderen die destijds bij hun eerste inschrijving in het verplicht onderwijs moeilijkheden ondervonden. In de brochure *“Onze School”* wordt dit aangekaart.

Zoals hierboven beschreven, leverde Milene Afonso kritiek op enkele situaties die volgens haar niet goed werden aangepakt. Maar ze beschrijft ook de coöperatie met degenen die deel gaan uitmaken van de groep:

> “we hadden in onze klas mensen met, eh, met moeilijkheden, met trisomie 21, […], die [hulp] nodig hadden, en ook andere collega's. Ik had, net als alle anderen, ook wel eens moeilijkheden en dan vroeg ik iemand die wist hoe een bepaalde taak uit te voeren, een bepaalde werkkaart waarvan ik wist dat die andere al had aan gewerkt en dat het goed was gedaan. En als ik het niet begreep, vroeg ik die persoon om hulp. We hielpen elkaar wederzijds, de hulp was niet alleen voor kinderen met een cognitief tekort of iets dergelijks, niet noodzakelijk.
> Ik herinner me dat ik dikwijls met H. werkte, vooral omdat ik het leuk vond, omdat ik goed met haar kon opschieten en veel tijd met haar doorbracht en ze mij ook dikwijls zelf opzocht, vooral voor rekeneen, vooral voor rekenfiches, en daarom was dit, deze wederzijdse hulp, dit gevoel van samenwerking, fundamenteel, en werd het aangemoedigd en geprezen. (…) Dat vind ik heel, heel, heel positief. Hoe dan ook, het is een van de goede, geweldige positieve herinneringen die ik heb.”

Die onderlinge hulp is duidelijk zichtbaar in veel van de documenten die ik raadpleegde. De begeleiding van Tomás om geleidelijk grip te krijgen op lezen en schrijven is daarvan een voorbeeld.

De grote waardering van eigen productie en de publicatie van die productie veronderstelt een coöperatieve opstelling van kinderen en volwassenen zodat ze regelmatige edities van klaskranten of schoolkranten kunnen verzorgen. Ik vond voorbeelden van dat soort klaskringen nog met de schooldrukpers gemaakte, maar ook van rijk geïllustreerde schoolkranten al gereproduceerd met behulp van de kopieermachine.

Het werk in projecten is een belangrijke anker voor de relaties die kinderen en volwassenen opbouwen. Dat soort werk heeft drie soorten albums als resultaat. Er zijn deelgroepen die later aan de hele groep albums voorstellen zoals “*Uma terra nasceu*” of *“de wolven”*. Verder zijn er klasprojecten zoals het werk over Lissabon en de voorstellingen van de kampen, de twee andere soorten albums die meestal ingebonden worden na de tentoonstelling.

De relatie die de leden van de groep verstevigen als gevolg van gekozen projecten wordt ook rijkelijk geïllustreerd door verhalen over wederzijdse hulp en vriendschap zoals "*Juliana e a Gaivota*”[147] en politiek getinte verhalen, zoals *“Er was een 25 april … in de plantenwereld", "We willen Chef Carabão niet", "En de anjers vielen vrij in het rond"*, "*Onmogelijke dromen werden mogelijk*" en *“25 april (bij de robotten)"* zijn voorbeelden. Deze laatste groep verhalen hebben met elkaar gemeen dat ze stuk voor stuk bedenkingen inhouden rond macht zowel in democratische als niet-democratische context.

Het coöperatief werk komt ook tot uiting in gezamenlijke interviews, zoals in "*Samenvatting van wat Álvaro Cunhal ons vertelde*", "*We vroegen … en sommige volwassenen antwoordden*" en "*We kregen bezoek*".

Veel gefilmde documenten tonen dat netwerk van relaties gedragen door het coöperatieve werk. Ze tonen de presentatie van theaters aan correspondenten, in werkgroepen tijdens de kampen, in het werk ervoor en erna in de klas, zelf bij de uitwerking van specifiek schoolwerk in functie van het leerplan: bij de analyse van vraagstukken, bij spelling en spraakkunst, bij de ondersteuning van leeftijdsgenoten onder elkaar of van kinderen door volwassenen, in de schoolkeuken en tijdens zelfgekozen individueel werk waarbij de betrokkene een collega of een onderwijzer als begeleider aanduidt.

De onderwijzers onder elkaar werken ook coöperatief. Clarisse Rosa praat hier veel over. Op een gegeven moment vertelt ze:

> "... we werkten met open deuren, en iedereen ging de klas van de ander binnen, zonder enige gêne, en zonder problemen te veroorzaken en dat was voor mij daarom [belangrijk]. Guida zei bij voorbeeld: "Waarom doe je het zo?", en ik zag zo'n vraag nooit als [een obstakel], ik voelde het altijd als een mogelijkheid om te groeien, niet? En beetje bij beetje werd dit wederzijds, ik bedoel, ik was jonger maar dat weerhield ik mezelf er niet van om een paar dingen tegen Guida te zeggen, en haar vragen te stellen, en daar ben ik nooit bang voor geweest, ik bedoel, ik heb nooit het gevoel gehad dat ze me een barrière oplegde vanuit het oogpunt van wie meer weet, en wie er is om voorbeelden te geven en wie er is om ... dat heb ik nooit gevoeld.

Dat samenwerken verhoogde vaak de pedagogische betrokkenheid en op vergaderingen ging dat ten koste van bureaucratische rompslomp. Er waren zelfs stelselmatig terugkomende opmerkingen zoals het systematische *"de muizen die aan het notulenboek hadden geknaagd"* vertelt Clarisse Rosa.

> "... Formeel gezien, denk dat we, ik weet het nu niet meer, maar ik denk dat het een keer per week was. Wat in feite heel interessant was, was hoe alles toegespitst werd op het pedagogische werk met de studenten, nietwaar, dus wat ons bezig hield had weinig met papieren te maken (lacht) zoals vandaag het geval is, in feite bestonden ze gewoon niet, we hadden geen papieren om in te vullen. Het enige wat we dus moesten doen was een verslag bijhouden van elke vergadering, maar vaak vergaten we zelfs die notulen, en aan op het einde van het jaar waren het altijd "de muizen die aan het notulenboek hadden geknaagd", het notulenboek (lacht)."
> Dit gebeurde dus vrij vaak. Het was een beetje een excuus, we vergaten de notulen gewoon te maken, omdat we zo betrokken raakten bij het werk en in de discussie over het werk, onder elkaar: dat was met Guida, Maria Júlia en Lurdes Caldas. **Ik:** Was dat destijds Lurdes Caldas? Er was een tijd dat je met Julieta werkte en toen was er een tijd dat Lurdes Caldas daar was, toen Guida vertrok. **Clarisse:** Juist. Dus was dat niet met die groep. Het was met Julieta, Guida en Maria Júlia. Ze gaven allemaal veel en waren enorm beschikbaar voor de school, en we hebben veel over al deze dingen gepraat."

Dezelfde onderwijzeres heeft het ook over de meerwaarde van een stagiaire van het Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Ze begeleidt haar en is actief betrokken in de klas (Faria, 1989). Ze vond het toen ook erg belangrijk om toen onderwijzers van het openbaar onderwijs met een bijkomende opleiding voor kinderen met speciale noden een paar uur per week in de klas te hebben. Deze werkten samen met het Voz do Operário da Ajuda-team, aangezien de school kinderen met speciale noden verwelkomt evenals kinderen met grote

relatieproblemen, ondersteund door Casa da Praia, maar geïntegreerd in het algemeen leerplan. Ze heeft het even over de samenwerking in het algemeen, tussen kinderen en kinderen, volwassenen en kinderen en volwassenen en volwassenen en eindigt met de opmerking:

> "Terugkijkend, denk ik dat…, denk ik dat we de partnerschappen op dergelijke momenten veel meer zouden moeten belichten. Misschien werd er toen niet veel over dergelijke samenwerking gepraat, of misschien ontwikkelden ze zich in die tijd meer spontaan. Vaak waren het de kinderen die sneller klaar met het werk die voorstelden om…; of ik zei wellicht: "Kijk, je kan je collega daar helpen", of zo. Maar misschien werd hierover weinig of niet [in het openbaar] gesproken, en daarom maakte ik minder gebruik van die samenwerking dan zou gekund hebben."

De Salamanca-verklaring voor inclusief onderwijs dateert van 1994. Deze onderwijzeres verliet de school in 1989 om zich te wijden aan het werk met dove kinderen, eerst in het bijzonder onderwijs, en later in het openbaar inclusief onderwijs, gezien de Portugese regering Salamanca-verklaring niet alleen gelijk ondertekende maar ook in de praktijk bracht. Maar uit de geanalyseerde herinneringen blijkt heel duidelijk dat er in Voz do Operário da Ajuda reeds vele relaties tussen mensen zijn die dat inclusief onderwijs mogelijk maken. De werkprojecten nodigen niet enkel volwassenen en kinderen van de instelling zelf om samen te werken. Zoals de informatie over de kampen al aangaf, werd bij dergelijke werkprojecten vaak de hele schoolgemeenschap betrokken. Ik stel voor om in het laatste punt van dit deel, gewijd aan de relaties tussen mensen, te focussen op deze bredere gemeenschap.

De schoolgemeenschap

Ik bekijk de schoolgemeenschap op twee manieren. Eerst vanuit het oogpunt van de kinderen, met informatie gegroepeerd onder de sleutelwoorden '*eerste dag'* en '*geen huiswerk'*. Daarna vanuit het oogpunt van volwassenen, gebaseerd op de herinneringen van wie in de bestudeerde periode kind of volwassene was. Het gaat om wat ik systematiseerde onder de sleutelwoorden '*onderwijzer (relatie)', onderwijzers, 'relatie met het hulppersoneel', 'relatie tussen ouders onder elkaar', 'relatie met de ouders'* en *'mens zijn'*.

Van huis naar school, van school naar huis.

Het schoolwerk… gebeurt op school. Het lijkt wel zo maar niet helemaal. Leerlingen werken met onderwijzers op school; maar kinderen zoeken volwassenen op zodra een werkproject hen motiveert tot coöperatie. Er zijn voorbeelden van werksessies waarbij bepaalde ouders tijdens de schooluren op school aanwezig zijn. Een moeder komt spreken over haar beroep als arts. Zelf werk ik als vader met de T7-klas samen rond wiskundige problemen. Er zijn bezoeken van enkele politici en enkele schrijvers.
Anderzijds zijn ook veel voorbeelden van actieve ouderparticipatie bij projecten die binnen of buiten de klas uitgewerkt worden. Dit is het geval voor de bezoeken aan correspondenten of met bezoekende correspondenten. Ouders zijn stelselmatig betrokken bij bezoeken en kampen als actieve deelnemers bij projecten of deelprojecten van zo'n activiteit.

Over de eerste schooldag is weinig te vertellen. Sommige herinneringen gaan gepaard met enige schaamte. Diogo en Carla Garcia herinneren zich een conflict met twee collega's, net op

de eerste dag. Milene Afonso herinnert zich dat ze veel huilde toen ze van de kleuterschool waar haar moeder werkte, overstapte naar de Voz do Operário da Ajuda. Maar ze zag Judite terug met wie ze op vakantie was geweest, toen haar ouders gingen helpen met de voorbereidingen voor het begin van het schooljaar en dat was een grote steun:

> “Ik herinner me mijn eerste schooldag. Ik huilde erg en ik wilde niet dat mijn moeder wegging, en ik herinner me dat Judite, die ik had gezien, ... mijn ouders hadden er op gestaan [tijdens de zomer] met mij en mijn broer naar de school te gaan, voordat de lessen begonnen, en ik herinner me dat Judite daar vrije tijds activiteiten had, vlak voordat de lessen begonnen..."

Irene Pires voelde zich wat beschaamd toen ze deze nieuwe ruimte in haar dagelijkse routine moest integreren:

> “Ik herinner me de eerste schooldag, dat ik me enorm schaamde, ik bleef achter die grote hoge klasdeuren staan en wilde met niemand praten, omdat ik nooit al, zoveel kinderen bij elkaar had gezien, of ik had ze wellicht niet allemaal gezien, en mijn vader speelde met me en probeerde met de anderen te praten en ik stopte mijn vinger in mijn mond, wat een gebaar was als ik me schaamde. Ik herinner me deze eerste dag dat ik me zo schaamde, maar ik herinner me dat ik me daarna heel erg thuis voelde ... "

De manier waarop de school zich voorstel als een ruimte om relaties op te bouwen, helpt de kinderen om zich snel thuis te voelen. De relatie met dat andere huis is voor Irene Pires zelf speciaal voelbaar omdat, zegt ze:

> “Het was mijn grootmoeder die de gordijnen naaide voor de twee klassen aan de straatkant. De enen waren oranje en anderen waren roze en blauw. Jarenlang keek ik, als ik langs de Calçada da Ajuda kwam, keek ik naar die gordijnen en ik had het gevoel van ‘*kijk, dit is gemaakt door mijn grootmoeder’* ”.

Raul Bento herinnert zich ook zijn aankomst in de klas:

> 'Ik denk dat ik me zelfs herinner... de eerste schooldag. In een kleinere klas, hmm, en ik herinner me de tijd, ik herinner me enkele collega's, namelijk Raq..., já Raque!. Ik denk dat dit de eerste indruk is die ik van VO heb, chronologisch gezien.”

Milene Neves vertelt hoe enthousiast ze waren over het idee om in het vierde leerjaar voor het eerst te zien wat huiswerk was, toen haar onderwijzeres voor het eerst het acroniem TPC (Trabalho Para Casa) introduceerde. Er is een document waaruit blijkt dat nog een ander vierde leerjaar een huiswerk routine invoert.

Maar er zijn ook twee categorische getuigenissen van het tegendeel:

- "Hmm... ik herinner me dat we geen huiswerk hadden (lacht)." (Raul Bento).
- “Ik herinner me dat vrienden [uit de buurt] erover spraken en ik zei: ‘*Kijk, ik heb geen huiswerk’* en ze werden echt jaloers (lacht). '*En waarom heb je geen huiswerk? Nu heb ik huiswerk*’ en ik weet niet wat en ik zei nogmaals zoiets van ‘*kijk, ik heb geen, ik heb geen huiswerk’*, ik weet dat nog, ik herinner me dat we op straat over praatten.” (Franciscus Neto).

Met volwassenen en onder volwassenen

De natuurlijke relatie tussen mensen, volwassenen en kinderen, in plaats van tussen wie de stiel van onderwijzer uitoefent en wie de stiel van leerling, is erg duidelijk tijdens het middagmaal. De volwassenen eten samen met de kinderen terwijl ze met hen of onderling praten. Er is wie even rondgaat,, praat, helpt waar nodig. Dit is gewoon het soort interacties die ook waargenomen worden tijdens het werk, maar ook tijdens gezamenlijke gesprekken, zoals bij de presentatie van het kamp, waar Julieta Lopes vermeldt dat er altijd vier mensen de werkteams zullen begeleiden, waarop de Tomás Duarte opmerkt: *"Vier mensen? En wij zijn geen mensen?"* waarop de aanwezige kinderen en volwassenen allemaal in een lach schieten.

Francisco Neto zegt:

> "Ik was me ervan bewust dat de relatie met de onderwijzer niet hetzelfde was, echt luisteren naar anderen. (...) Ik hoorde de verhalen van anderen, die vertelden dat de onderwijzer ze strafte, of sloeg of wat dan ook, hoewel we toen in de jaren tachtig waren, hoorde ik na 25 april [1974] veel verhalen over geweld, straatkinderen die zelfs fysiek geweld ondervonden van de onderwijzers, já, en dan was die onderverdeling tussen de "de domste ezels", "de slimme gasten", dat vertelden ze ook, en dan luisterde ik naar wat ze zeiden, juist, sommigen zaten in dezelfde klas, en ik herinner me ook – ik was daar nieuwsgierig over, want dat was ik misschien, dat kwam meer van mijn kant wellicht, ik weet het niet, maar ik probeerde door de anderen te lezen hoe de school van die anderen eruit zou zien, nietwaar – ik was gevoelig voor de verhalen die ze over hun school vertelden, en elke keer dat ze de verhalen vertelden, dacht ik hoe fijn het was dat ik op de Voz do Operário school zat, ik dacht echt, ik ben een gelukzak, niet."

Sheila Castro had een eerdere ervaring op een andere school van de Voz do Operário en zegt:

> "De eerste grote impact die ik heb, waar ik vandaan kwam en waar ik naartoe ging, was dat... ik kwam uit... twee jaar waarin mijn onderwijzer gewoon niet met me communiceerde, en toen besloten we dat ik beter het vierde leerjaar kon overzitten. Ik kon doorgaan naar het vijfde, maar na overleg met mijn vader besloot ik de vierde klas over te doen, omdat ik niet kon lezen of schrijven."

Ze vertelt verder over haar komst naar de door een vriend aangeraden Voz do Operário da Ajuda en zegt dan:

> "Er was veel, veel dat aan onze eigen beslissingen werd overgelaten. Dus, ik denk dat... dit liet ons toe om te kiezen en te zien wat we het leukst vonden en ik denk dat we hierdoor beseften wat we het leukst vonden, wat we samen liever deden of niet, en daarom was het je altijd mogelijk ons als groep te begeleiden in wat we het leukst vonden, en te proberen dingen op een aangenamere manier aan te brengen, want, ja, jij had natuurlijk altijd toegang tot onze tijdsindeling en je begreep daardoor wat we het liefst deden, en dus was er altijd een samenhang tussen wat je voorstelde en wat we leuk vonden om te doen...

Die nabijheid van de figuur van de onderwijzer, typisch voor de schoolorganisatie van de eerste cyclus duikt ook op in de herinnering van anderen,:

- "Ik kon goed overweg met de volwassenen, met Dora, met Julieta, met jou, de muziekleraar en de gymleraar." (Ricardo Azevedo).
- "Hm, er zijn dingen die ik me niet meer herinner, maar gemarkeerd, gemarkeerd,

gemarkeerd, ben ik door Julieta gebleven, omdat Julieta me vergezelde van het eerste tot het vierde jaar, en zolang ik me kan herinnering en mijn persoonlijkheid ontwikkelde, was Julieta ons het meeste nabij. Dus ben ik altijd erg beïnvloed door Julieta en volgde haar veel. (Carla Gouveia).

–"Ik werkt altijd met Julieta, niet vaak met Dora, ik denk het niet, ik weet het niet. En ik herinner vooral Julieta. (Rita Silves).

De grotere verbondenheid tussen de mensen op de hier beschreven school roept bij Carla Gouveia herinneringen op aan het afscheidsfeestje van de vrije tijdsmonitrice:

> "Ik weet het niet [waarom ik me dat herinner]. De verbondenheid, denk ik, die we voelden met de onderwijzers. Bij voorbeeld, toen Otília wegging, zorgden we voor een verrassingsfeestje, er was een liedje en zo, ik herinner me zoiets. Ik herinner me een geweldige verbondenheid, en we hielden echt van de onderwijzers, zelfs als dit een beetje ondenkbaar lijkt".

Deze verbondenheid is voor Melissa Lousada ook:

> "En toen was het grappig, want ik ging naar het eerste leerjaar in toen ik nog vijf was, ik begon dus een paar maanden vroeger, en ik herinner me dat dit toen niet zo vanzelfsprekend was voor mijn moeder, mijn moeder wilde liever niet dat ik zo vroeg naar het eerste leerjaar ging, maar Julieta en Cláudia vonden dat het ok was dat ik begon...'.

De relatie tussen volwassenen en kinderen bij het uitwerken van projecten is in het geval van de Voz do Operário da Ajuda, goed geïllustreerd. Er is niet alleen de gezamenlijke planning van het werk, maar er zijn ook gezamenlijke onderzoekingen, zoals die rond het concept snelheid en gemoedelijke momenten van welzijn zoals een vreugdevuur op één van de kampen.

De betrokkenheid als gevolg van het coöperatieve werk beïnvloedt blijkbaar de relatie. Wanneer een vervangster zich functioneler en formeler gedraagt gaan de herinneringen een andere richting uit. Jorge Carvalho is heel duidelijk:

> "Ik herinner me Guida, ik herinner me Clarisse, ik denk dat ik langer met haar werkte, als ik me niet vergis, had ik Clarisse in het derde en vierde leerjaar, en ik herinner me Guida, misschien in het 2e leerjaar. (...) En we hadden een onderwijzeres, die me toevallig herinner…, [die] ik in tegenstelling tot Guida en Clarisse, niet zo leuk vond, de onderwijzeres die de naschoolse opvang verzorgde. Ze was ouder, en ik denk dat ze niet van grote vrijheid hield, echt niet. Ze hield ervan ons kort te houden en ons allemaal in de hand te hebben om zo te zeggen, ze liet niet veel toe. Ze was een beetje… maar ze is er ook maar kort geweest. Ik weet haar naam niet meer."

Zoals reeds gezegd, was er onder volwassenen een coöperatie geest in verband met de werkprojecten, die discussie mogelijk maakte tijdens moeilijke en gespannen momenten zoals bevoordeeld wat onderwijzeres Clarisse Rosa vertelt:

> "Er waren [enkele moeilijkheden] in dat kamp [in Montachique], vanwege het feit dat we lange tijd in het kamp zelf verbleven en we alles moesten delen. Er waren drie klassen met kinderen van het 2e, 3e en 4e leerjaar, met drie verschillende onderwijzeressen en een minimum aan omkadering want we hadden maar één

> persoon van het hulppersoneel bij ons, en dus moesten we zelf veel doen. Wat betreft het algemene beheer [...], de momenten van samenzijn, de maaltijden, de tijdschema's, wat we gingen doen en hoe we ons verdeelden, waren er zelfs zeer gecompliceerde momenten. Ik denk daarom dat er zelfs enkele conflicten waren tussen ons, onderwijzeressen. Ik herinner me dat een bepaald conflict, omdat Julieta mijn leerling J. uit het kamp wilde zetten omdat die zich had misdragen; dus we hadden een (klas)raad met iedereen, eerder een algemene kampraad om de beslissing te nemen en ik herinner me dat Julieta en ik wat problemen hadden tijdens die raad. Ze was erg radicaal in deze dingen en omdat hij zich niet had gehouden aan de samen opgestelde regels, vond ze dat – gezien was vastgesteld dat gelijk wie die zich niet aan die regels hield niet mocht blijven – en omdat het kamp betrekkelijk dicht bij Lissabon de regels moesten uitvoeren zoals was besloten. Ik vond dat we J. nog een kans moesten geven, omdat ik, omdat het om iemand met grote problemen ging en het de eerste keer was dat we zo'n situatie meemaakten, vond ik dat we hem nog een kans moesten geven en daarom was die Raad zo erg problematisch, maar J. Is uiteindelijk gebleven.
>
> De reden was dat hij een slang had gevangen, en met de slang andere kinderen had bang gemaakt. En toen deed hij iets vreselijks: hij doodde de slang, en hij stopte hem in een, wat erg, in een plastic zak en bevroor hem, in de diepvries... **ik**: ... waar jullie het voedsel in bewaarden? **Clarisse:** Jawel. En dat was erg natuurlijk. En da dag daarop ging Julieta de diepvries openen en daarom ... "

De school had op zijn minst vier andere stafleden. Milene Afonso zegt dat "iedereen iedereen tutoyeerde":

> "Het hulppersoneel, de kokkin, verschillende mensen die doorgaans minder in de kijker lopen op school, ik herinner me ze allemaal. Ik herinner me Ana, ik herinner me dat ze twee dochters had, ik herinner me *Dona*[148] Augusta, ik herinner me *Dona* Henriqueta.

Het hulppersoneel en de kokkin werden vaak actief bij het werk betrokken. Het jaarlijkse Magusto-feest met alle voorbereiding en verwerking betrekt iedereen, zoals we kunnen zien op enkele foto's en gefilmde documenten.
Opeenvolgende chauffeurs van het VOA-busje lieten zich betrekken buiten hun functie als chauffeur. We zagen een van hen, op een van de uitstappen voor het Lissabon-project, een kind helpen met de schoenveters. Het is dezelfde chauffeur die een paar jaar eerder de T2-klas naar Alentejo had vergezeld om de correspondenten te ontmoetten tijdens een tweedaags bezoek.

Judite Pinheiro herinnert zich op haar moeder te wacht in de keuken kort voor zeven uur en hoe het hulppersoneel sprak over de muizen die in de oude plinten van sommige klaslokalen hun nest maakten:

> "Ik bracht er veel tijd door omdat mijn ouders er lang over deden om me op te halen, ze slaagden er pas om zeven uur 's middags in, en ik bracht dus veel tijd door met Dona Henriqueta, en met Dona Augusta, zei waren het die de school opruimden en sloten elke dag. Dus zag ik de muisjes, of iets dat ons interesseerde. Maar ze waren erg vriendelijk, ze waren onberispelijk, ik herinner me dat ze ons met grote genegenheid behandelden."

Selma Belo die met het busje naar huis ging, herinnert zich de medewerkster die de kinderen naar huis begeleidde:

> "… Met een bril, klein, ze was… ze reed mee met het busje en begeleidde ons naar huis… […]! Precies. Ik herinner me haar nog heel goed. Ik herinner me de figuur, ik herinner me dat ze erg gedisciplineerd was. Ik herinner me dat ze orde in het busje moest houden en dat ze af en toe eens flink snauwde, dat is het idee dat ik van haar had, maar ze was een goed mens."

Er was toen een sterke band met de ouders van de Ajuda-school, die soms invloed uitoefende op het centrale bestuur van de Institutie A Voz do Operário. Oude gebouwen betekenen veel hoofdbrekens. En dat was al zo volgens Dora Agostinho toen ze er begon te werken:

> "En in die tijd was er om de haverklap een moeilijke situatie [en noodzaak tot interventie] aangezien de gebouwen geen nieuwe gebouwen zijn, ... ze werden aangepast, ze waren oorspronkelijk zelfs niet opgevat voor een school, er waren veel situaties waarin verbeteringen nodig waren. Juist omdat de ouders zich sterk verbonden voelden met de school, waren zij ook degenen die ons hielpen om de school beter te laten functioneren. We rekenden dus op mensen die op school zaten, mensen, ouders, familieleden, die werkdagen kwamen houden soms met de kinderen maar ook zonder hen, om voor verbeteringen te zorgen."

De onderwijzers verwijzen naar de manier waarop ouders het team voortdurend hebben ondersteund om de school fysieke in stand de houden, tijdens de periodes dat er van het hoofdgebouw weinig beschikbaarheid werd ondervonden voor onderhoudswerken:

> "[...] dus was weren we erg afhankelijk van die genegenheid en betrokkenheid en... de fysieke structuur van de school hielp daarbij, maar al het werk dat werd gedaan ging denk ik nog veel verder, já, die grote wederzijdse betrokkenheid." (Clarisse Rosa).

Julieta Lopes bevestigt dit:

> "De ouders wisten het wel, de ouders zeiden: *"Oh Julieta, ik weet al dat je niet bepaald van ouders houdt, maar… "* en dan zeiden ze wat ze wilden zeggen. **Ik**: Maar wat deden ze dan daar? Waren ze door om te helpen? **Julieta**: Ze hielpen veel, ze deden veel mee, tenminste die eerste jaren, de hele school schilderen... alles. En toen was er een formidabele oudervereniging, omdat de school dreigde te sluiten, door er een gebrek aan kinderen was, en de ouders mobiliseerden zich. De instelling sloot de Estrela-school, en later zou ook de Ajuda-school volgen, om enkel de Graça-school te behouden maar de ouders lieten dat niet toe. Daarom organiseerden ze eerst als beweging, daarna als oudervereniging en de school ging niet dicht. Ze schilderden de school, hielden feesten, heel veel dingen eigenlijk. Het was vier jaar hard werken met die oudervereniging."

Julieta Lopes raakt hier een gevoelig punt aan met betrekking tot de toen bestaande relatie tussen de Voz do Operário da Ajuda en het hoofdgebouw in de Graça-wijk. Voor het publiek, doorheen de krant Voz do Operário werd de school als vernieuwend voorgesteld. In de praktijk was er echter lang het risico dat de school zou sluiten omwille van de hoge onderhoudskosten van een gebouw dat niet het eigendom is van de instelling.

Ook om andere redenen is er een hechte band tussen de school en de ouders. Dora Agostinho

zegt hierover:

> "Om te beginnen is de school heel open in relatie tot ouders. Dat was al zo besefte ik toen ik er begon te werken, wat ik voelde op school, en wat ik nog steeds voel, is dat de relatie tussen ouders en de school een heel open relatie is, je kunt..., je kunt op hen rekenen, je kunt begrijpen dat zowel de school als de ouders werken, ze functioneren in functie van de opgroeiende en lerende kinderen, en er was er nooit die scheiding van hier zijn de kinderen, de school neemt de rol van de ouders overdag over, terwijl ze hier zijn, en als ze naar huis gaan nemen wij ouders onze rol op."

Vooral tijdens de schooljaren 1989-1990, 1990-1991, 1992-1993 en 1993-1994 zijn er tientallen foto's die die sterke band tussen ouders, kinderen en schoolteam illustreren. Dat kunnen voorstellingen zijn van project, maar verzoeken van ouders om deel te nemen aan gezamenlijke projecten. Milene Neves beweert zich te herinneren:

> "Mijn ouders gingen naar school om dingen uit te leggen, wat ook het gevolg was van de vragen die we begonnen te stellen, en ik herinner me dat ze naar school gingen om te praten over hoe baby's werden gemaakt, en dit was precies in de eerste klas (met een stem van bewondering) of in de kleuterklas, ik weet het niet meer precies."

Verschillende video's tonen de betrokkenheid van de ouders tijdens de kampen, zoals het geval was van onder meer de vaders van Tomás Duarte en Milene Afonso, die deel uitmaakten van de oudervereniging waar Julieta Lopes het over heeft. De video's laten ook zien hoe vaders of moeders tussenkwamen voor het organiseren van interviews met mensen op school, zoals voor het eerder genoemde bezoek van Álvaro Cunhal en een ander van de auteur Dias Lourenço, voor de organisatie van het magusto-feest, of zelfs voor creatieve ateliers.

Voor het bezoek van de T3-klas aan de Belgische correspondenten zijn verschillende ouders die de groep begeleidden erg actief betrokken bij het schoolgebeuren. Dat is ook het geval voor wie logistieke steun verleende bij het tegenbezoek van de Belgische correspondenten. Melissa Lousada herinnert zich hoe ik als vader deelnam aan een *atelier wiskunde* en mee op kamp ging:

> "... en toen hadden we jou, Pascal, je gaf ons een jaar lang onderzoek in wiskunde, (…). Dat was een vast moment op onze agenda, ik denk elke dinsdagnamiddag, dat wiskundig onderzoek, we waren erg opgewonden, omdat we dingen te weten kwamen en deden en we spraken over Pythagoras en toen in het kamp dat observeerden we samen de sterren."

Rita Silves verwijst hiernaar als ze het heeft over de moeilijkheid van klasgenoten in het vijfde leerjaar om het begrip *onbekende* onder de knie te krijgen:

> "… [na één oplossing] dus dachten ze dat in alle andere oefeningen de x altijd 3 was.
> Ik herinner me dat ik het absurd vond dat ze dat dachten, omdat het me deed denken aan die tafels van Pascal, waarbij de x en de y in het midden van de 4 en de 5 of iets anders stond, en de vijf was niet langer een 5 om iets anders te zijn, en ik herinner me dat ik me herinner dat de wiskundeleraar in het 5e klas zei dat ik dat

> kon begrijpen, omdat men toen ik jonger was mijn geest vaak geopend had en dat ik daarom een heel open geest had en dat herinner ik me.”

De relatie met ouders houdt ook in dat de kinderen in contact komen met voorwerpen en stoffen die gewoonlijk buiten de schoolsfeer vallen. Jorge Carvalho zegt:

> “Ik had het voorrecht dat mijn moeder in Mozambique werkte, en ik, op vakantie, ging naar Mozambique toen ik in de 3e en in de 4e klas zat, dat was spannend!, enorm, voor mij en voor iedereen, om de te vertellen verhalen. Ik herinner me dat ik wat schildermateriaal meebracht, wat verf, die bleven, daarom herinner ik me het schildermateriaal goed dat ik daar achterliet, wat kleurstof in poeder, die ik meebracht uit Mozambique, wat ze waren, die de kinderen daar deden, en daarom hierheen bracht, zodat wij hetzelfde konden doen.”

Zo waren er ook ouders die zich beschikbaar stelden om over de opvang van Iberische wolven te praten in de klas of om te helpen 'echte wijn te maken'. De uitgebouwde relatie binnen de hele schoolgemeenschap is hecht. Ze begint bij het Magusto-feest, het houd gemeenschappelijke projecten in, een grote aanwezigheid op de laatste dag of de laatste dagen van de kampen die gewoonlijk eindigden op een zaterdag. Die kampen gaven dan weer aanleiding tot andere kampeermomenten tijdens de vakantie waarbij de onderwijzers nu de gasten zijn. Vítor Abreu zegt hierover:

> “Ik denk dat er in zekere zin een kleinere scheiding was tussen leren en leven, als dat ergens op slaat, omdat we ook aan het leren waren toen we een weekend allemaal op uit trokken naar Alentejo, en de menhirs bezochten, of... ik herinner me dit weekend, toen we naar Alentejo gingen.”

De relatie met macht

Hoe duikt dat omgaan met macht op in het geheel van vastgelegde herinneringen? Over welk soort relatie en over welke soort macht gaat het?

Julieta Lopes vertelt hoe de bereidheid om te leren en de zelfdiscipline zichtbaar toeneemt bij de kinderen zodra ze betrokken zijn bij het opstellen van projecten en het werk dat daarmee gepaard gaat. Ze vermeldt daarbij dat dit succes mee afhangt van hoe de macht wordt verdeeld. Doorheen de herinneringen duikt informatie op die een beter begrip toelaat van de door de onderwijzers aan de groep ter beschikking gestelde werk- en leerinstrumenten die de *klasraad voor educatieve coöperatie* zoals de MEM-leden op het moment dat deze tekst werd geschreven dit orgaan beschrijven, mogelijk maakt. Het is dit orgaan dat het beheer in directe democratie bewerkstelligt.

Naast alle reeds beschreven documenten, vond ik er ook ik die aantonen hoe de Kennis van alle betrokkenen gebruikt wordt bij het uitwerken van culturele werken. Er zijn gemeenschappelijke verzamelingen van alle schrijfmomenten in de T6-klas tijdens het eerste leerjaar. Die schrijfmomenten baseren zich op wat ze te vertellen hebben. Het kunnen schrijven stelt iedereen in staat zelf de geschiedenis in te stappen, en dus wordt dit cultureel instrument zo snel mogelijk ten dienste gesteld van alle kinderen, die het zich eigen maken door het voortdurend te gebruiken. Deze eerste collectieve verzameling wordt aangevuld met verzonnen verhalen zoals het verhaal dat de kleuters kwamen voorstellen aan hun

schoolcollega’s in het 4e studiejaar.

Alle instrumenten die informatie en dus macht verschaffen binnen de groep waar deze informatie wordt gebruikt, zijn reeds vernoemd. Ook verwees ik al naar de vele projecten die deel uitmaken van in het archief van de school bewaarde documenten. Deze projecten verzamelen de vele meningen, discussies en conclusies van wie die de werken hebben geproduceerd toen ze van 4 tot 10 jaar oud waren. De wijze waarop over de organisatie die projecten wordt gesproken verduidelijkt hoe ze ieders bevoegdheid vergroot om te argumenteren en te interveniëren.

In de vele gefilmde sessies zijn er eens te meer momenten tijdens dewelke de zorg blijkt alle in de groep beschikbare kennis te delen om zo ook de macht binnen de ruimte-tijdlimieten waarin de groep opereert voor iedereen toegankelijk te maken. Zo tonen dergelijke fragmenten bijvoorbeeld hoe wat onder de onderwijzers werd overeengekomen over een van de aspecten van de bijeenkomst tussen corresponderende klassen ter goedkeuring wordt voorgelegd aan de kinderen, hoe allen altijd het woord vragen aan wie de vergadering leidt of aan het dagteam, hoe enkel in de Klasraad wordt nagegaan of een gezamenlijk gemaakte wet al dan niet werd nageleefd, hoe alle rekeningen van de coöperatieve groep er worden voorgelegd. Samen overeenkomen hoe een werk te beëindigen is niet hetzelfde als het louter toepassen van een curriculum en hoe het zal worden voltooid.

Kunnen we hier spreken van een emanciperende omgang met de macht?

3. Lerenden gaan om met kennis

Uit de hele verzameling documenten, maar ook uit de getuigenissen van oud-leerlingen en onderwijzeressen, komt naar voren dat de lerenden met kennis omgaan omdat ze zich in de wereld inschrijven. Hierbij overheersen de getuigenissen die aantonen dat net de relatie met de wereld buiten de school een sleutelelement is voor het zich toe-eigenen van de wereld en de mogelijkheid om zich hierin op te stellen. Ik herinner eraan dat wanneer ik de term ‘*relatie tot kennis*’ gebruik, ik dat doe in de betekenis van relatie en interactie, in een poging de betekenis te benaderen die Bernard Charlot (1997, p. 93) voorstelt. De auteur kiest voor de definitie *“le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre”*[149], vandaar, zegt hij, dat hij de voorkeur geeft aan de term "*rapport*" in plaats van de term "*relation*". Volgens Charlot impliceert *rapport* hier een voortdurende daad van interactie met de wereld en de andere, en deze interactie impliceert dat leren bestaat uit opeenvolgende aanpassingen in de verbinding die met kennis wordt gelegd. Het woordenboek van de Academia de Ciências de Lisboa stelt het woord “relacionação” voor als het proces om verbindingen te leggen. Letterlijk zou het gaan om zoiets als relatie-leggende-actie tot Kennis.

Ook dit hoofdstuk heb ik opgedeeld in 4 delen. Ik kijk eerst naar de interactie met de wereld en met de ander in *Zich het "daarbuiten" eigen maken, binnen en buiten werken* waarbij ik een overzicht geef aan alle herinneringen in verband met buitenwerk. In *Meer informatie met studies en werkprojecten* verzamel ik de herinneringen in verband met werkprojecten en producten deels voortkomen uit dit buitenwerk. In *Het sociale nut van lezen en schrijven* en *De*

lerende en de interactie met de kennis analyseer ik informatie met betrekking tot gerapporteerde leerprocessen, schrijven en lezen die interactie met anderen en met zichzelf inhouden en die vorm van relatie binnen de door de volwassene georganiseerde klas net omdat die volwassene optreedt als bemiddelaar van diezelfde relatie tot Kennis.

Zich het "daarbuiten" eigen maken, binnen en buiten werken

De schoolvorm van sociale relaties van de Voz do Operário da Ajuda stelt in wezen twee activiteiten voor om die de toe-eigening van de omgeving, de perceptie ervan en als gevolg ervan de hierin mogelijk gemaakte interventie: een "traditie" om kampen te organiseren, afgewisseld met werkuitstappen en — soms gelijktijdig, soms als gedeeltelijke vervanging – de correspondentie tussen scholen en klassen die ontmoetingen en uitwisselingen inhouden.

Bij het lezen van de uitgeschreven dynamische herinneringen en van de in de tijd vastgelegde herinneringen, stelde ik me enkele vragen. Op welke wijze praten oud-leerlingen en onderwijzeressen over het zich toe-eigenen van de omgevende wereld? Hoe verhoudt deze toe-eigening zich tot kennis? Wat is de rol van de correspondentie tussen scholen en klassen? Welke betekenis geven ze aan de weken op kamp?

De sleutelwoorden zijn: "*op kamp"; "huis-school"; "hond"; "constructie sociale realiteit"; "correspondenten"; "buitenwerk"*.

Anderen, bekend en onbekend

Het schoolarchief bewaart verschillende documenten waarin de aandacht naar de recente geschiedenis van Portugal gaat. Als voorbeeld verwijs ik naar een film uit 1995 waarin Julieta Lopes een tentoonstelling organiseert over de Eerste Republiek en de daaropvolgende periode van de Estado Novo aangeduid als de fascistische periode en daarbij alle klassen op school uitnodigt voor een dialoog. Bij een van die klassen kondigt ze het gesprek aan als een dialoog over geschiedenis. Meteen zegt een van de kinderen dat dit ongeveer is als 25 april 1974. Julieta antwoordt hierop dat er niet veel te zeggen valt over die datum. De kinderen weten al wat er die dag is gebeurd, ze hebben het er al over gesproken. Ze stelt voor om terug te gaan naar 1910. Ze stelt de inplanting van de republiek zoiets was als *"een soort van 25 april"*. Ze legt uit dat die voorafging door een regering van koningen waarbij de andere mensen niets en koningen alles beslisten, zonder dat mensen konden kiezen wie hen zou regeren: *"Het moest de zoon van de koning zijn die de koning opvolgt, of hij nu goed of dom was, het moest omdat hij de zoon van de koning was "*. Ze zegt dat de Eerste Republiek daarop *"heel goed was"*, en bijvoorbeeld scholen voor iedereen creëerde. Ze beweert dat aangezien dit een regering van het volk was, velen elkaar niet begrepen, zodat er bijna elke week een regering viel… wat leidde tot *"een staatsgreep, op 28 mei 1926, die aanleiding gaf tot het fascisme."*. Ze legt uit dat dit het begin is van de tentoonstelling.

Deze eerder specifieke kijk op de recente geschiedenis, niet enkel in tentoonstellingen maar ook in enkele muzikale evocaties en in albums zijn het resultaat van werkprojecten en hebben bijgedragen aan het maken van een specifieke kijk op de werkelijkheid. Milene Afonso[150] formuleert het als volgt:

> “Omdat ik denk dat we verschillende componenten hebben en de persoon die ik nu ben, werd ook sterk beïnvloed door wat ik toen meemaakte. Maar dat was het niet alleen, onze ouders, de meesten van hen, kozen voor die school, en ze kozen er waarschijnlijk niet toevallig voor…”.

Ik herinner me dat dit idee, dat veel ouders de school kozen voor haar educatieve project, ook werd geformuleerd door Jorge Carvalho[151].

Het zicht op wat dichtbij en wat verder af ligt beïnvloedt het werk op school en het werk op school beïnvloedt dit zicht. Het gaat soms over kleine eenvoudige gebeurtenissen die soms een concrete actie als gevolg hebben. Ik geef er hier een paar weer, in de buurt van de school, bij de correspondenten en tijdens de kampen.

In de buurt van de school – reeds gekende “anderen”

Zich de weg naar school toe-eigenen voor wie in de buurt woont, dicht bij de school geeft iemand kennis die verschilt van die van wie met de schoolbus komt. Tomás Prata heeft het hierover:

> “Ja, ik kwam met mijn broer. Ik kwam hand in hand met [naam]. Altijd in dezelfde straat. Precies, we gingen de straat op. Já, als ik het me goed herinner, ik herinnerde het me eerst niet natuurlijk, dit was vele jaren geleden, mijn vader is ondertussen overleden, (...) het kan niet, je kunt niet zeggen dat het een sterke herinnering is, maar ik herinner me dat we een tijdje de helft samen deden, toen hij ons halverwege nam en ons daar alleen liet verder gaan, in de straat met de tram, [...] en we moesten gewoon de straat op, langs het trottoir, altijd. De school ligt aan de rechterkant, wij gingen altijd rechts die kant op, tot we bij de school kwamen.
>
> Toen begon van vroeger alleen te gaan, want we moesten oversteken, ik denk dat er twee of drie straten waren. Totdat hij ons van thuis liet gaan: [...] hij liet ons bij de deur uit [...], en van daaruit gin ik alleen met [naam].”

Behalve deze persoonlijke interactie met de omgeving waarbij de volwassene zich terugtrekt, zagen we al eerder dat er, zelfs tijdens de groepsverplaatsing tussen school en gymnastieklokaal sommige groepen waren die verplaatsing maakten zonder volwassenen, enkel onder toezicht van het dagteam, gelijk onder gelijken, maar met gedelegeerde macht aan wie deel uitmaakt van dat team. Zoals Irene Pires het samenvat: *"we gingen school buiten naar de gymnastiekzaal, maar we deden ook een reeks activiteiten... "*.
Een van de geslaagde acties met de naaste omgeving was met de buurvrouw van de school. Ze had een hond die altijd aan de deur lag. Ricardo Azevedo merkt op:

> “Ik herinner me de hond. Leeft deze hond nog? **Ik** : Ik weet het niet. Was die hond op school? **Ricardo** : Nee, hij zat in een hok, naast de deur. Iets verder opzij. […] toen ik daar naar binnen ging, begon de hond altijd te blaffen.”

Het hok kwam er niet toevallig. Julieta Lopes beschrijft de episode:

> "Er was iets heel grappigs, er was daar een hondje op de binnenplaats, toen het daar toekwam was het een klein dier, met een kleine ketting in een klein hok. Het dier groeide maar behield hetzelfde hok en dezelfde ketting. Dus organiseerden we ons, we spraken met mensen van de dierenbescherming. Ze kwamen om te praten met de

> eigenares van de hond. We kochten een groter hok en omdat de ketting nu ook veel langer was, liep de hond tot in de gang van onze school. Het was moeilijk, want de eigenares wilde [eerst] niet op ons aanbod ingaan. Maar [daarna] [...] was het een plezier, wanneer de kinderen naar buiten gingen, want het hok was vlak naast de schooldeur, en de kinderen gingen naar buiten en de hond had een groot hok. We konden haar niet zover krijgen dat ze hem losliet, hij bleef altijd aan de ketting, maar dat was dan zo."

Er waren niet enkel contacten met de buren. Selma Belo vertelt over uitstappen:

> 'Zeker ja, waarheen? Ik kan het me niet herinneren, maar ik weet zeker dat ze er waren. Ik weet het zeker. Maar ik kan het me niet herinneren naar waar.

De herinneringen over buiten uitstappen geven aan dat ze frequent waren in de omgeving van de school. De T3-klas observeert de straten van de buurt en gaat de Calçada op naar het Palácio da Ajuda, om een tentoonstelling te bezoeken van sjaals en quilts uit Alcobaça. De T6-klas bezoekt af en toe de Tropische Tuin op loopafstand van de school. De bezoeken dienen om de tuin te verkennen. Op een foto zien we een groep kinderen in één rij een van de meertjes oversteken, springend van steen naar steen. In een andere zien we dat een van de jongens van de klas een open ruimte probeert over te steken, hangend aan een tak van een boom die over dezelfde ruimte zonder begroeiing leunt.

Veel dichterbij, zowat aan de overkant is er de Botanische Tuin druk en die werd druk bezocht door sommige klassen. Milene Neves merkt op:

> “Het idee dat ik heb is dat we zowat elke week naar de botanische tuin in Ajuda gingen (lacht). Het was bijna een verlengstuk van onze speelplaats. We kenden elke boom, elk hoekje en gaatje...'.

De T7-klas had ook de gewoonte om de week af te sluiten in de botanische tuin van Ajuda. *“ Dat was in ieder geval ons groot plezier”*, herinnert Carla Gouveia zich.

In een filmverslag van de klas zien we de groep vergezeld van Julieta Lopes. Ze geeft onafgewerkte taken die aan het individuele werkplan zijn geniet terug aan de respectieve auteurs, met enkele indicaties van wat moet afgewerkt worden. Degenen die hun werk hebben gedaan, herinnert Melissa Lousada eraan, kunnen de tuin verkennen:

> "Degene die het individuele werkplan af had, ging vrijdagmiddag naar de botanische tuin, en we bleven daar de hele middag, en het was echt leuk, er waren glijbanen, er waren andere dingen, er waren mysteries."

De anderen zoeken banken die ze als bijzettafels gebruiken om het werk af te maken. Julieta herinnert zich deze momenten zelf als volgt:

> “Wie het plan niet afmaakte, werkte het in de tuin af. Wie iets te corrigeren had, want normaal moesten ze donderdag alles afleveren [...] zodat ik het thuis kon nakijken en dan was er nog vrijdag om iets te corrigeren Wie dingen moest corrigeren, corrigeerde ook in de botanische tuin. En naarmate ze hun werk af hadden, was de middag van hen. En ze lastten die vrijdag, die erg rijk was nooit af. Ik denk dat er video's over zijn waar ze echt aan werken waren. Ze zijn aan het werk, maar ze zijn... ze zijn aan het corrigeren, ze beëindigen hun werk, maar het is in de tuin.'

Een uitnodiging van de muziekleraar om in mei 1992 een bezoek te brengen aan het theater waarvoor hij de liedjes componeerde, was ook een aanleiding om uit te gaan. In een album van de T6-klas, met de theateraffiche als omslag is er een gezamenlijk verslag:

> " *Ricardo, rusteloos en slim, wordt naar zijn kamer gestuurd omdat hij iedereen bang maakt.*
>
> *In de slaapkamer verandert alles en begint hij aan een reis: hij doorkruist een bos, waagt zich in de diepe zee en wordt geconfronteerd met de grootste gevaren.*
>
> *Hij komt aan in het land van wilde dingen waar hij drie monsters ontmoet en domineert. Hij wordt koning en kan alles bevelen. Maar:*
>
> *Het is verboden te verbieden!!*
>
> *De koning besluit tot een wild feest.*
>
> *Plots heeft hij heimwee als er een geur van soep vanuit alle kanten komt en hij keert net op tijd terug naar de kamer om de hete soep te eten. (Tiago heeft het geproefd: de soep was echt lekker!)* ".

Een korte, geïllustreerde opinie van elk van de kinderen volgt:

> *Ik hield van de monsters omdat ze dansten. (George).*
>
> *Ik vond de monsters leuk omdat ze schattig waren. (Rita).*
>
> *Ik vond het leuk, het was het zeegedeelte toen de draak het kind probeerde te stelen. (João Paulo).*
>
> *Ik vond Ricardo op het einde leuk, omdat hij me een beetje soep gaf, en ik hield echt van de monsters omdat ze erg gekleurd waren. (Tiago).*
>
> *Ik vond de monsters leuk omdat ze schattig waren. (Naamloos).*
>
> *Ik vond het slapende monstergedeelte het leukst. (André).*
>
> *Ik vond het deel van het feest erg leuk omdat ze erg goed waren en ik hield ook van de zee omdat de reus daar was. (Catarina).*
>
> *Ik hield van het grote feest en ze dansten. (Fernando).*
>
> *Ik vond het feestgedeelte leuk. Ze buitelden en dansten. (Inês).*
>
> *Ik vond het inbraakfeest leuk omdat de monsters zo schattig waren. (Ana Sofia).*
>
> *Ik vond het zeegedeelte leuk omdat de draak Ricardo probeerde bang te maken en dat lukte niet. (Vitor).*
>
> *Ik hield van de monsters in het bos. (António)* .

Een andere theaterbezoek van een andere groep roept bij Julieta Lopes herinneringen op: "*Ik weet niet wie de personages waren, sterker nog, ik denk dat het poppen waren en toen was er een jongen die alles verkeerd deed, arme ding, […] … het waren Serafim en Serafina, het waren Serafim en Serafina*". Wanneer de klas later een paar dwergkonijnen koopt, zullen ze de naam Serafim en Serafina krijgen.

De constante buiten bezoeken zorgen er echter voor dat iedereen observeert wat er rond de school gebeurt: ze vinden dieren in de tuinen, zien de winkels, bezoeken monumenten en praten met veel mensen, horen verhalen over de school. Judite Pinheiro zegt dat op deze

school: *“zoiets niet, dat is alles, theorie en alles, ik herinner me dat we alles graag natuurlijk deden, we gingen kijken en daarna studeerden we, dat herinner ik me.”*

Er zijn zelfs winkels waar dieren worden verkocht en waar opeenvolgende klassen vaste kopers waren: naast dwergkonijnen komen er ook parkieten en vissen naar school in de VOA, naast de eerder vernoemde schoolkatten Sebastião en Belmira. Die bredere observatie van het leven rond de school geeft niet alleen aanleiding tot studies, maar ook tot verhalen, verzonnen en geïllustreerd door de kinderen, zoals dit avontuur van *“Juliana en de pratende meeuw: het verhaal van een vriendschap”* van de T1-klas in 1986:

> *“Er was eens een gelukkige schildpad! Ze was nog jong en leefde in vrijheid aan een heel schone, heel kalme, heel stille. Maar op een dag ving een enorm grote hand haar..*
>
> *Ze kwam in zo'n klein flesje terecht dat ze er haar hoofd nauwelijks kon draaien. Wat voelde ze zich benauwd zo! En ze leed veel gedurende een aantal dagen. Totdat een jongen haar zag, medelijden met haar kreeg en haar kocht.*
>
> *Hij stopte haar in een aquarium en noemde haar Juliana. Het was als huis veel beter, maar ze was niet gewend om opgesloten te zitten. Maar hoe komt men uit zo iets weg? Het was raar: ze kon alles zien, maar een erg koude muur liet haar er niet uit.*
>
> *Op een dag voelde ze zichzelf vallen, hoorde een geluid, het water verspreidde zich om haar heen en een heel groot dier, met groene ogen en lange snorharen, probeerde haar te bijten. Voorzichtig liep ze naar de deur. Gelukkig! De deur was open! En ze rende weg.*
>
> *Maar het enige wat ze kon zien, waren voeten die op het punt stonden op haar te stappen en hele grote onbekende dingen. Wat een schrik had Juliana! Arm ding! Ze zag zichzelf al dood, vertrapt... Ze was zo verdrietig... zo alleen... Arme Juliana!*
>
> *Plotseling zag ze zichzelf groter dan die vreemde dingen die ze niet kende.*
>
> *- Wat ben ik gegroeid, dacht ze. Ze keek naar beneden, maar zag haar poten niet. En wat een duizeligheid voelde ze... Toen besefte ze dat ze vloog.*
>
> *- Maar hoe? ik heb geen vleugels...*
>
> *Ze draaide langzaam haar kopje omhoog en zag grote poten die haar vastgrepen en de schaduw van enorme vleugels.*
>
> *- Zal ik vallen?*
>
> *Maar dat gebeurde niet.*
>
> *De tijd verstreek. De schildpad bleef zweven tot aan een groot blauw en transparant meer.*
>
> *- Is dat de zee? Maar er zijn geen vissen... en daar beneden? Wat een rare dingen zie ik. De bodem van de zee die ik ken is zo anders. En dit ding dat me draagt? Ik begrijp er niets van.*
>
> *Maar ineens... wat een verrassing en wat een schrik. Het ding dat haar verplaatste zei:*
>
> *- Ik ben de sprekende zeemeeuw.*
>
> *- En ik ben Juliana de schildpad. En ik ben bang. En erg bedroefd. En oh!... ik ga vallen.*
>
> *- Maak je geen zorgen, je bent veilig. Je hebt geluk dat ik je heb gevonden. Wat deed je, zo klein, tussen zoveel reuzen?*
>
> *- Weet je? Ik leefde in zo'n heel klein meertje... En ik miste mijn eigen meer zo erg, zo*

groot, groot, waar ik vroeger woonde, dus besloot ik weg te rennen. Maar och, ik voelde me verloren.

De dag was prachtig! De zon scheen en verwarmde alles! Maar Juliana had honger. Ze gingen naar de zee. Er was daar veel vis. En met behulp van de meeuw vulde Juliana haar buikje. Toen strekte ze haar pootjes uit naar de zon, strekte haar kopje uit en maakte zich klaar om te luisteren naar het verhaal van de spraakzame meeuw die had besloten tot een wandeling tot het centrum van de stad.

- Weet je? Ik ben een ondeugende zeemeeuw. Ik had orders om me niet van de zee te verwijderen, maar ik wilde zo graag andere dingen weten en dus ging ik bij mijn metgezellen vandaan, ik vloog, ik vloog, ik vloog... Ik zag steeds meer nieuwe dingen. Plotseling... Ik keek naar de vloer en zag zo'n klein iets zo langzaam bewegen temidden van al die verwarring, dat ik naar beneden ging om te zien wat het was. En ik begreep je ellende. Dus ik pakte je heel voorzichtig op om je geen pijn te doen, beschermde je te veel tegen de hitte met mijn vleugels... en hier zijn we dan.

- En nu, Juliana, wat denk je te gaan doen?

- Ik zou graag terug keren naar mijn groot eindeloos meer, maar hoe ga ik dat doen?

- Voor mij is dit heel gemakkelijk. Ik was al een keer ongehoorzaam; Ik kan weer ongehoorzaam zijn en dit keer om een goede reden: om jou gelukkig te maken.

- En zie ik je daarna nooit meer, spraakzame zeemeeuw?

- Natuurlijk Juliana, zullen we elkaar vaak zien. Omdat ik een ondeugende zeemeeuw ben, zal ik je bezoeken wanneer ik maar wil. Weet jij? Vriendschap is iets heel belangrijks. En nog meer als het om een vriendschap tussen verschillende wezens gaat. Geweldig! ik zeemeeuw! Jij schildpad! Wat een mooie vriendschap!

(Maakten dit verhaal: João Miguel, Kikas, João Monteiro, Ana Sofia, Bárbara, Filipe, Julieta. João Pedro werkte mee aan de illustratie. Julieta maakte geen tekeningen – 3e leerjaar Voz do Operário 1986)".

Zoals veel van de verhalen op de school individueel of collectief uitgevonden verhalen, toont ook dit tekens van de ervaringen van kinderen en volwassenen: ze willen naar buiten, nieuwe dingen leren, ze willen niet in een val zitten, ze houden niet van de koude muur die het aquarium scheidt van het leven buiten. Ze zijn wat ongehoorzaamheid aan de geldende algemene regels van wat een school is, ze willen de wereld zien en leren kennen en ondertussen vrienden maken. Kinderen van 8/9 jaar en hun onderwijzeres vertellen verhalen op basis van hun eigen verhaal. En zo ontdekken ze ook geschiedenis gebaseerd op de geschiedenis van de plaats hun school zich bevindt, vertelt Milene Afonso:

> "We hadden thuis bezoek van een familievriend die geschiedenisleraar was. Hij kwam ook de klas bezoeken om wat verhalen over onze school te vertellen, dat wil zeggen over de Voz do Operário da Ajuda. We deden wat onderzoek en kwamen te weten dat dit gebouw van de Voz do Operário vroeger, sterker nog, dat heel de buurt gebouwd was voor de mensen die het Ajuda-paleis dienden in de tijd van koningen. En onze school, en dat alles had sporen, herbergde eigenlijk de stallingen. Dus dit was grappig, [de geschiedenis zien] vanuit een ander perspectief, ... er was een koning, maar er dan kwam de republiek, omdat ze de koning beu waren, en voor de verdediging van de ... republiek" (lacht)

De groep verkent de omgeving met verschillende bedoelingen. Dora Agostinho zegt hierover:

> “Ik denk dat dit belangrijk voor ze was, [...] om de straat op te gaan om wiskunde te ontdekken en daar vervolgens een project over te maken. Want ik denk dat velen van hen, zoals ook vandaag bij kinderen het geval is, het idee hadden dat wiskunde nergens voor nodig was.”

De leergemeenschap van de school – dat wil zeggen, de kinderen met hun vragen, de volwassenen die luisteren en de vragen verbinden aan het voorgeschreven curriculum, de kinderen en volwassenen die projecten uitwerken – gaat de straat op en verzamelt informatie. Onder de 55 foto's die uitstappen en observaties in de buurt van de school illustreren, zijn er ondermeer van de omgeving van Belém. Daarop zijn kleine groepjes kinderen te zien in dialoog met mensen, in de buurt van de historische toren en van de recreatiehaven. Het zijn beelden van de T5 en T6 klassen op het ogenblik dat ze de stad Lissabon grondig bestudeerden. Dora Agostinho herinnert zich:

> "Toen we aan het werk gingen over Lissabon, begonnen we met de buurt hier, samen met [de groep van] Julieta, we begonnen met de buurt en daarna breidden we het werk uit naar Lissabon in het algemeen."

De uitstappen hadden precieze maar verschillende doelstellingen. De te verzamelen informatie bepaalt waar ze naartoe gingen. Milene Afonso geeft volgende commentaar:

> “... ik herinner me vaag studiebezoeken, we gingen naar Quercus, we gingen naar sommige plaatsen, verschillende dingen in die zin [...] natuurbehoud, het belang van natuurbehoud, dat, om over zaken als de ozonlaag te praten ...".

Judite Pinheiro voegt hieraan andere frequente reizen toe:

> “... naar de school van Graça, van Voz do Operário, [...] mogelijk om bij de leerlingen daar te zijn, ik weet het niet, om de andere leerlingen te ontmoeten, ik weet het niet, we gingen vaak naar hun lessen, en uitstappen, uitstappen ... "

Deze werkontmoetingen hebben mogelijk iets te maken met de organisatie van het kamp op de Ilha da Berlenga, dat plaatsvond met de corresponderende klas in de Voz do Operário da Graça. Er wordt echter ook gesproken over het bezoek aan tentoonstellingen, namelijk tijdens de jaarlijkse herdenking van de Anjerrevolutie wat voor het beheer van de instelling een belangrijke datum was, en over uitstappen tijdens de stadsfeesten.

Eerste ontmoetingen met andere 'anderen'.

De schoolcorrespondentie en de uitwisseling tussen klassen is een van de vele werkvoorstellen die deel uitmaken van het pedagogische paradigma dat de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda ondersteunt. Het wordt zowel beschreven in de institutionele pedagogiek als in het pedagogisch voorstel van de Movimento da Escola Moderna de Portugal, ook gebaseerd op de Freinetpedagogie. Tot met de klassen van 1991 duikt die correspondentie op in de verzamelde herinneringen rond de Voz do Operário da Ajuda.

Klas T1 heeft niet echt correspondentie tussen scholen. De klas en de onderwijzeres maakten gebruik van het feit dat de onderwijzeres een jaar in het buitenland ging werken, om, met instemming van haar vervangster, af en toe te brieven uit te wisselen of zoals Francisco Neto

zegt: *“Julieta correspondeerde met ons”* .

Lissabon – Vera Cruz – Lissabon

Meer herinneringen komen uit de T2-klas en vooral van de onderwijzeres Clarisse Rosa. Eerst heeft ze het over de uitwisselingen van projecten:

> “...Ik heb een vaag idee dat we zelfs dingen uitwisselden met Inácia, die op de Fernão Mendes Pinto school werkte, en die op dat moment ook zo, [op dezelfde manier], werkte. Ik weet niet of de leerlingen betrokken waren bij die correspondentie, of het alleen om praktijkuitwisseling ging tussen beiden, ik denk dat het misschien meer tussen mij en haar was, de manier waarop we werkten, omdat ik me herinner dat zij, dat ik... Ik begon destijds net zo te werken…”

Misschien is dit de school waarnaar Jorge Carvalho verwijst als hij vertelt:

> “we hadden nog een school […] Een keer per jaar, of twee keer per jaar, gingen we naar hen toe. Naar de andere school. Ik weet niet meer waar die was. Ik denk niet ver van Lissabon. En wij, we kwamen daar bijeen en spraken met anderen. Eigenlijk was dat een beetje, het was geen uitwisseling, denk ik, ik kan me niet herinneren dat zij ook naar onze school kwamen, maar ik herinner me dat we ze twee of drie keer gingen bezoeken. Naar de andere school. Ik herinner me dat er een collega van me was, een vriend die Daniel heette, die echt hield van een meisje, een meisje van de andere school.”

De klas had wel zeker correspondentie met een klas in de Alentejo, zoals Milene Neves vertelt:

> 'Ik kan me niet herinneren... aaahh! Toch! Ik herinner me iets, ik herinner me dat we een uitwisselingen hadden met kinderen uit Alentejo, van, ik weet niet waar, maar het was in het binnenland. Het enige dat ik me herinner is dat ik bij Magda, logeerde, met Rita van de tweeling, denk ik, en ik herinner me dat ik erg onder de indruk was, omdat ze nog nooit de zee had gezien. En ik herinner me dat ze naderhand ook bij ons kwam. En ik herinner me dat ik daar echt van onder de indruk was [...]... (pauze)”

Clarisse Rosa herinnert zich zelfs: "*de verschillen waren enorm, en ik denk dat deze uitwisseling belangrijk was voor de kinderen: we gingen naar Alentejo en sliepen bij de correspondenten thuis.*" Overnachten op de plek waar de correspondenten wonen, laat toe om een nieuw perspectief te krijgen op de menselijke realiteit. Clarisse Rosa vervolgt:

> “Ik herinner me dat we in de velden wandelden en grote hoeves bezochten waar nog armere kinderen woonden. [We spraken] met de familieleden van een kind (...) dat we gingen bezoeken, dat erg geïsoleerd leefde en helemaal te voet naar school kwam. Ik heb zo het idee dat we op bezoek gingen bij die leerling op de hoeve. Ik weet niet welke herinneringen bij de toenmalige leerlinge achterbleven na op d school te zijn geweest en het dorp te hebben bezocht, met de volwassenen en met de kinderen, maar ik heb enkele sterke herinneringen aan die ontmoetingen.

De klas had naast de nationale correspondentie ook een briefwisseling met een Nederlandse klas, wiens berichten op een van de muren van de kamer hingen, zoals kan gezien worden in de gefilmde pedagogische monografie waarover ik het eerder had. Onder de hoofding *"De post is aangekomen uit Holland"*, staan foto's van typische bloemen uit de streek waar de school ligt,

een Knorr-doos instant aardappelpuree, een zakje *"boerenkool"* (voor de kinderen een variant van de Galicische Kool die ze goed kennen) en een doos "*rookworst*" wat samen een typisch Hollandse maaltijd inhoudt.

Lissabon – Leuven – Lissabon

De T3-klas hield op dezelfde manier een nationale correspondentie aan en had in het tweede jaar ook een internationale correspondentie. In het eerste leerjaar was er alleen nationale correspondentie, vanaf het derde leerjaar verdween de nationale correspondentie en kreeg internationale correspondentie steeds meer gewicht.

De dertig foto's die in de VOA over de correspondentie gaan zijn allemaal van die klas. Er zijn beelden uit het tweede leerjaar, zowel in het kasteel van São Jorge in Lissabon als in het Moorse kasteel van Sintra, wat misschien de aarzeling verklaart van Raul Bento:

> "(pauze) … Ik herinner het me. Ik herinner me een bezoek aan het kasteel van São Jorge, maar dat was niet met jou, Pascal. Eventueel was dat in het eerste leerjaar. Nee, het was niet het kasteel van São Jorge, het was dat van Sintra, het kasteel van de Moren."

Sommige foto's suggereren een klein theater, of een soort *tableaux vivants*, waarbij kinderen de invasie van christenen in het door de Moren bezette kasteel nabootsen. Met kostuums die een Noord-Afrikaanse bevolking suggereren en andere die de uitrusting van de soldaten van de kruisvaarders suggereren, zien we kinderen overleggen en vervolgens een gevecht simuleren, onder de ogen van enkele moeders en de correspondenten. We zien de groep nogmaals, en nu minder strijdlustig, Lissabon overkijkend vanaf het plein voor het kasteel van São Jorge, en tijdens een picknick met de correspondenten.

In 1990 waren de meeste van de kinderen van de klas 8 jaar oud en reisden ze naar Leuven. Het ging om een bezoek aan de correspondenten wat ik als onderwijzer van de klas vergezelde samen met twee vaders en een moeder. Het jaar daarop ontving de klas hun collega's in Lissabon. Deze reizen zijn het logische vervolg op de voorafgaande briefwisseling, zoals Irene Querido zegt:

> "Het was niet alleen de reis. Ik herinner me dat het allemaal begon met correspondentie, buitenlandse correspondentie nog wel. We waren kinderen "met veel klasse" (lacht)."

De correspondentie vereiste enkele routines, waarover Tomás Prata spreekt:

> 'Ik herinner me dat we de brieven allemaal samen schreven. In de klas. En dat we die samen verstuurden. En dat we in het Portugees schreven, [...] en dan moest jij vertalen. En toen werd alles verzonden. Ik herinner het me perfect."

Er zijn veel herinneringen aan deze uitwisseling, zowel in de op school bewaarde documenten als onder wie toen in die klas zat.

"Hmm … ik herinner me de reis naar België nog goed", zegt Raul Bento. Het is niet zijn eerste herinnering in tegenstelling tot Tomás Prata. Maar alle geïnterviewden die die leerling van die klas waren, herinneren zich de reis en de correspondenten. Bij hen staat correspondentie staat op de negende plaats van meest herinnerde zaken, terwijl het op de zeventiende plaats staat als men alle herinneringen samen bekijkt.

Het correspondentiealbum brengt een uitgebreid verslag over het hele proces om de twee reizen te organiseren waarbij de kinderen volledig betrokken waren.

Uit dit album lichtte ik de volgende mededeling:

> *Het idee van correspondentie*
>
> *Toen we in het eerste leerjaar zaten, correspondeerden we met België, maar dat hield dan op. Pascal kwam vanuit België naar Portugal, en daarna kwam hij naar onze school naar onze groep. En hij had het idee om opnieuw met dezelfde school te corresponderen, en we aanvaardden dat voorstel; bij de laatste zending stuurden we foto's, een videocassette, teksten etc. mee in de doos. .*
>
> *We willen naar België, maar we hebben geen geld genoeg. Het is alleen voor de reis want we logeren bij onze correspondent.*
>
> *(ondertekend met al de namen van de klas).*

Diogo Garcia zegt hierover:

> "Ik herinner me nog goed, zoals ik al zei, dat van de correspondenten uit België wij gingen daarheen en zij kwamen naar hier, … hmm … wat nog meer? Ik herinner me dat we geld inzamelden, voor de reis en zo."

De reis vond plaats na de ouders te hebben gevraagd of ze de toelating zouden geven om hun kinderen mee te laten gaan met de groep. Er was er een eerste brief, gedateerd begin februari 1990:

> *Beste ouders,*
>
> *Bij de start van dit schooljaar begon ik een internationale school correspondentie met mijn leerlingen. Dit soort contact met andere realiteiten in andere landen lijkt me fundamenteel voor de kritische ontwikkeling van leerlingen. Op dit moment van Europese integratie kan men hieraan moeilijk twijfelen.*
>
> *De pedagogische beweging waartoe ik behoor net zoals de meeste onderwijzers hier op school, stelt daarom deze manier om het wereldvenster te openen voor sinds haar oprichting in 1925. De verbetering van de vervoermiddelen maken reizen om verre correspondenten te ontmoeten steeds frequenter. Zelf heb ik ervaring van meerdere reizen (nationaal en internationaal) met kinderen van 9-10-11 jaar.*
>
> *Toen ik voorstelde om te corresponderen met een klas van de school waar ik vroeger lesgaf – en mee oprichtte – in België, kon ik niet anders dan dromen over de eventuele mogelijkheid om een contactreis te organiseren. Maar… de leerlingen zijn jonger…*
>
> *Dit weekend ontmoette ik een vriend van mij, een kleuterleider die – met zijn klas van 4 en 5 jarigen – een internationale correspondentie organiseerde met een klas in Bretagne – Frankrijk. Hij vertelde me hoe hij [...] de reis naar Frankrijk had georganiseerd, hoe de kleuters een week logeerden bij hun individuele correspondenten, sommigen vergezeld van hun vader of moeder. Ze verkregen subsidies van verschillende instanties. De ouders betaalden niets, behalve [degenen] die [...] een week vrij namen om hun kind te vergezellen op dit prachtige avontuur.*
>
> *Het ogenblik komt eraan waarop ik moet beslissen of ik al dan niet geld ga inzamelen voor zo'n reis. Het idee is als volgt: we vinden geld voor de reis van een groep van ongeveer 25 personen, waarbij accommodatie wordt verzekerd bij de individuele correspondenten thuis:*

de corresponderende klas heeft 18 leerlingen, de onze heeft er 17. De reis kost ons dus alleen het compromis de Belgen op te vangen als ze naar Portugal komen.

Maar voordat ik serieus investeer in dit belangrijke aspect van ons werk – belangrijk, maar in de ogen van sommigen misschien wat ongebruikelijk – zou ik graag willen weten of, in het geval we financiering krijgen voor de reis, U uw kind zal laten deelnemen. Daarom vraag ik deze kleine informele enquête terug te bezorgen.

Er er ook nog een tweede brief, nadat de klas de financiering voor de reis rond had vlak voor ze vertrok. In die brief staat het telefoonnummer van de school in Leuven. Over andere contactvormen wordt in de documentatie niets vermeld. Een van de ouders, die destijds de klas vergezelde en mij aansprak na een van de interviews voor dit werk, zei dat hij zich enkele telefoontjes naar Voz do Operário da Ajuda herinnerde. De reis vond plaats in de tweede helft van juni, wat waarschijnlijk verklaart waarom het album over de reis naar de correspondenten nooit helemaal afgeraakt is.

Tussen deze twee geschreven berichten aan de ouders zitten ongeveer 4 maanden, waarin een groot deel van het werk van de groep gericht was op het organiseren van de reis. Irene Querido, die toen klasboekhoudster was, zegt *"het jaar dat we naar België gingen; Ik herinner me de problemen dat we allemaal konden gaan, als alles betaald werd"*. Er werd een "*getallengroep*" samengesteld om het budget en de financiering van enkele Portugese bedrijven en van Portugese en Belgische vrienden te begeleiden, zoals we kunnen zien aan de bewijsjes en twee lijsten met donaties in "contos" de escudos (1 conto kwam overeen met 1000 escudos). Bij de deur van de klas hing een overzicht met het ingezamelde geld in escudos. De getallengroep werkte dat inkomstenblad met regelmaat bij.

Onder de verschillende bedrijven die een bijdrage leverden, was er één die een substantiële en beslissende bijdrage leverde. Carla Brito zegt:

> "Ik herinner me... de reis naar België: ik herinner me dat ik voor de reis sprak over de mogelijkheid van een reis naar België, en ik had toen het idee dat er geld nodig was, hoewel niet [...], … ja … Ik wist dat er geld nodig was, maar ik wist niet echt waar het geld vandaan kwam... eh... om naar België te gaan... maar ik herinner me dat Pingo Doce bijdroeg, en ik herinner me dat iemand van Pingo Doce, een meneer, ik herinner me dat hij een snor had, eh... hij kwam... kort daarna ging hij onderhandelen met Pingo Doce die geld ging geven, eh... en kwam bij ons op school, en gaf een interview, ik denk dat ik zelfs hielp met het stellen van enkele vragen. Ik herinner me dat een vraag was: *"Waarom besloot Pingo Doce geld te geven voor [...] de reis naar België?"* Ik kan me het antwoord niet herinneren. En ik herinner me later, op het vliegveld, dat we t-shirts meenemen van Pingo Doce, ze gaven ons t-shirts, het was destijds een leeuwensymbool, en we plakten ook stickers op de tassen, Pingo Doce.

In het album van dit project staan de brieven van de instellingen en bedrijven die op het verzoek hebben gereageerd, gescheiden met *"ja-brieven"* en *"nee-brieven"*. De groep nam nogmaals per brief contact op met de entiteiten die positief op het verzoek reageerden, en verzamelde interviews met verantwoordelijken van de organisatie om wat meer informatie te hebben over die organisaties en integreerde die interviews in het album met het reisverslag. Er volgt een voorbeeld van de vraag naar een interview en het bijbehorende uitgeschreven

gesprek. De brieven werden met een computer:

“Geachte meneer van de Pingo Doce, Carlos RF

Wij zijn de groep van de 3e klas van de Voz do Operário die u vroeg om onze reis naar België te steunen. We zijn heel blij met het geld dat u ons heeft gestuurd. We willen graag iemand interviewen die verantwoordelijk is voor Pingo Doce om meer over uw bedrijf te weten te komen. Bedankt.

Groep: I., S., R., C.. Verantwoordelijke: I.”

Daarop volgt een tekening met het logo van het bedrijf, destijds de leeuw van het moederbedrijf. Op een gelijnd blad staat handgeschreven en in twee kleuren de transcriptie van het interview:

“Pingo Doce"

1 – Wat doe je bij Pingo Doce?

Ik ben verantwoordelijk voor public relations.

2 – Vind je het leuk om daar te werken?

Ja, ik vind het werk leuk.

3 – Waarom heb je ons geld gegeven?

Om jullie te helpen.

4 – Waar komen de shirts en stickers vandaan?

Dit zijn artikelen die door de sector die acties onderneemt worden besteld.

5 – Hoeveel winkels heeft Pingo Doce?

Er zijn 35 winkels.

6 – Hoeveel werknemers zijn er, “min of meer”?

Er zijn ongeveer 2.800 werknemers..

7 – Wie is de directeur?

Dat is Francisco Soares dos Santos.

Einde.

Het dossier bevat interviews met andere entiteiten evenals van een kleine groep die naar het meteorologisch instituut ging om de weersvoorspelling voor België te vragen tijdens de week van de reis. Ze vertellen ook wat dit instituut doet. Een vraag aan de douane om te weten wat wel en niet meegenomen mag worden bleef onbeantwoord, evenals een brief aan de luchthaven om meer te weten te komen over haar organisatie.

Met het album kan men ook vernemen dat Raquel en Sara de checklist voor het inpakken opstelden, dat Diogo Garcia uitleg gaf over de bordjes die de groep zou aantreffen in Belgische stations, tijdens de treinreis, van Zaventem naar Leuven en van Leuven naar Brussel. Er is ook een miniwoordenboek Portugees-Nederlands-Portugees. Een ander album enkel door de Portugese klas gemaakt als gevolg van de correspondentie bevat informatie over landen van de toenmalige Europese Economische Gemeenschap, waar ik later nog op terug kom[152].

De reis wordt gedocumenteerd met de eerste minuten van de film die de hele week begeleidt en met enkele foto's voor de luchthaven. Op één ervan zien we de vader van Diogo Garcia, een van de begeleiders, die aan elk van de kinderen een instapkaart geeft.

Carla Brito herinnert zich de reis nog goed:

> “Ik herinner me de dag van de reis, we gingen allemaal met de bus van school, daar gingen enkele ouders, een paar ouders met ons mee. Euh… Ik herinner me dat we, nadat we bij de ingang waren, afscheid namen van de ouders, daar bij de ingang. Ik herinner me ook dat we liedjes zongen terwijl we op het vliegtuig wachtten, toen we op het vliegveld waren. Liedjes die we aan het leren waren of die we op school hadden geleerd. Ik herinner me dat ik in een vliegtuig zat, het was de eerste keer dat ik in een vliegtuig zat, ik herinner me het ongelooflijke gevoel toen ik naar boven ging en landde, het was gek, het was helemaal nieuw voor mij. Ik had een beetje oorpijn toen we landden, maar je zei dat dat normaal was.”

Irene Querido vertelt over het laatste deel van de reis:

> "We kwamen aan met het vliegtuig, maar toen we elkaar ontmoetten, stonden ze bij de deur of bij de uitgang van een metro ... Ik herinner me dat ik een trap op moest ..."

De groep neemt inderdaad de trein naar Leuven, waar het station gangen onder de sporen en kades heeft. Na aankomst zegt Raul Bento: *"Ik herinner me die eerste impact, proberen te communiceren en niet goed weten hoe ... (pauze) ...".* Er is een foto die dit eerste samenzijn vastlegt op het schoolplein.

Tomás Prata heeft enkele herinneringen aan de eerste nacht:

> “... zo is het... ik weet niet hoe het met anderen is [wat men onthoudt], ik heb veel vroegere dingen waar ik aan denk maar mijn geheugen is niet visueel. Ik herinner me dat ik me goed voelde, ik herinner me dat ik genoot. Ik kan me niet herinneren dat ik dingen heb gezien. [...] Ik herinner me dat ik daar aankwam en dat ze op ons wachtten, en er stonden veel mensen op ons te wachten. We gingen naar school, het was hun school, nietwaar? **Ik**: Juist. **Tomás**: We gingen naar hun school, we gingen eten, het spaghetti bolognese, ik herinner me dat het vroeg was om te eten, en dat we hierover praatten, en dan herinner ik me het huis waar ik verbleef, echt, [...] het moest veel van hout zijn, want ik herinner me dat min of meer, en ik herinner me dat ik naar buiten ging, en ik herinner me dat we naar een kleine supermarkt gingen, waar we een stuiterbal gingen halen die uit die kleine machines waaraan je aan dat kleine ding moet draaien ... ik weet het niet meer. Ik herinner me dat ik terugkwam, ik herinner me dat ik kauwgom in het vliegtuig kreeg, en weinig anders. "

De afspraken voor de overnachtingen bij de correspondenten thuis staan vermeld in het reisalbum. Diogo Garcia voltooit:

> 'Ik herinner me dat we de correspondenten uitkozen. Ik herinner me dat we op basis van foto’s kozen. Ik herinner me dat de correspondentie grappig was, ik herinner me dat jongens meestal jongens kozen, ik herinner me dat ik een foto had gekozen waarvan ik dacht dat het een jongen was en dat bleek een meisje te zijn. Dat was grappig. Ja precies. Dan… ik denk dat ik de brieven die we toen uitwisselden nog heb.”

Carla Brito vertelt hoe het was om het huis van de correspondent te bezoeken:

> “... we aten op school, en we gingen allemaal naar het huis van de Belgen, ik... ik denk dat ik naar huis belde, vanuit het huis van mijn correspondent, dat was Tine. De moeder van Raul bleef daar twee dagen, bij ons, ik herinner me dat ik aankwam bij het huis van mijn correspondente, Tine, de blinden opendeed, en daar stond in het Portugees “Welkom" (Bemvinda), maar het was verkeerd gespeld, nou ja, het was met "n ”, (lacht) Ik herinner me dit detail. […] Oké, ik herinner me min of meer een klein deel van het huis, het huis van mijn correspondente, het was in een heel groene omgeving, ik herinner me dat er ook een tuin was, ik herinner me dat er een paar meter verderop was, al buiten, al buiten hun terrein, een paar meter verderop, was er een paard, en ik herinner me dat ik het paard ging voeren.

Zoals blijkt uit het gefilmde register, werd de zaterdag gevuld met een uitstapje naar een grote speeltuin, een picknick en een wandeling in de natuur en in het Meerdaalwoud. Carla Brito zegt hierover:

> “Ik herinner me dat ik naar een park ging, een pretpark, waarvan ik dacht dat het spectaculair was, euh… Ik herinner me ook de interactie met de Belgen, euh… (met verbazing) het was gemakkelijk, het was buitengewoon gemakkelijk om met hen te communiceren ondanks dat we niet dezelfde taal spraken. Bij de een of andere twijfel vroegen we je om te vertalen, maar dat was zelden nodig.”

Dit gemak van communicatie is overal in het gefilmde document te zien. Als voorbeeld zien we een van de Portugese zigeunerkinderen tussen twee Belgische meisjes hand in hand in lange gesprekken, wetende dat op dat moment geen van hen de taal van de andere sprak.

Zondag ontmoeten de twee groepen elkaar nogmaals en doen Belgische vaders en moeders weer mee, aan een *“schattenjacht of iets dergelijks, een peddy paper, dat herinner ik me, en alles ging goed, ondanks alles wisten we ons allemaal te gedragen, (lange pauze) deze dingen.” (Irene Querido)*. De film toont ons 4 groepen van een dozijn kinderen, vergezeld van 3 of 4 volwassenen, op verschillende tijdstippen en verschillende plaatsen in de stad Leuven, met een in te vullen script. Opnieuw kan men het gemak van communicatie zien tussen volwassenen en kinderen en tussen kinderen onderling wanneer ze de uitgestippelde route proberen te volgen. De gids voor het bezoek is tweetalig en leidt, zoals op de afbeeldingen te zien is, de verschillende groepen door de oude wijken van Leuven. De route eindigt halverwege de middag op het centrale plein.

Over de dagen met de correspondenten bij hen thuis, merkt Tomás Prata op:

> “Het moest toch iets zijn met heel andere gewoonten, met mensen die ik nergens van kende, in een huis dat mij totaal vreemd was, en die ook mijn taal niet spraken! Maar ik herinner me dat ik in orde was, wat in toch geweldig is, nietwaar? En voor mij was dit een volledig nieuwe wereld, het was een ontdekking.”

Verschillende eetgewoonten maken deel uit van de bevindingen, zegt Carla Brito:

> “Euh… ik herinner me dat ik erg verbaasd was, bij de maaltijden, het was brood voor het ontbijt, 's ochtends, dan de lunch was nog eens brood, ik denk dat het middagmaal bestond uit een boterham was, fruit, melk, wat me erg verbaasde. En hoe vroeg gegeten werd. We aten vroeg!”

Na het weekend bezoeken beide klassen Brugge en de Belgische kust. Wederom vergezeld van een kleine groep Belgische vaders en moeders, naast de drie Portugese ouders, wandelt de groep door het centrale deel van de stad en bezoekt het centrale plein. Diogo Garcia vertelt:

> “Ik herinner me Brugge, we gingen daarheen, en dat was een mooie stad, dit herinner ik me, ik hield erg van Brugge, ik herinner me dat we aan zee ook een bad gingen nemen, en ik herinner me, ik denk dat we ook Brussel passeerden, maar dat was iets wat ik niet zo leuk vond.”

De groep observeert de lokale kloskant en steekt de grachten over langs de kleine bruggen van de gotische kern van het stadscentrum. Van het centrale plein heeft Carla Brito nog een andere herinnering:

> “Wat ik me het beste herinner van Brugge was dat er veel paarden waren. Ik herinner me ook dat ik verbaasd was over het aantal mensen op de fiets, vooral oudere mensen..."

Na het centrum doorlopen te hebben, doorkruist de groep een openluchtmuseum, met een tentoonstelling van ridders van de Belgische beeldhouwer Rik Poot. De klassen houden halt voor de gevel van het Vasquez-huis uit 1468, indertijd de woonplaats van João Vasquez, Portugese secretaris en butler van Isabel de Portugal, zus van Infante Hendrik de Zeevaarder, derde echtgenote van Filips de Goede, moeder van Karel de Stoute. De groep krijgt er een uitleg over de relatie tussen Portugal en Vlaanderen in de Bourgondische periode.

De uitstap gaat verder, naar een van de stranden van Bredene, waar de meeste kinderen in de Noordzee ingaan. Carla Brito vertelt hierover:

> “Ik herinner me dat ik naar het strand ging, en de relatieve 'chantage' van Sandra, ze wilde dat ik met haar van badpak wisselde, de mijne was gewoon mooier, meer niet (lacht). Daar moet ik Sandra nog eens aansmeren (lacht). Euh… "

Raul Bento herinnert zich, tijdens de reis van Brugge naar Bredene, dat *"ik destijds een beetje onder de indruk was omdat ik wist dat we lager zaten dan het gemiddelde zeeniveau ... meer dingen ... "*

De volgende dag is er een uitgebreide praatronde, gefilmd door een van de begeleidende ouders. Beide groepen zitten onder het bord waar alle correspondentie hangt. We zien dit bord nog eens in detail, op de laatste dag van het bezoek bij de afsluitronde. De Portugese groep laat een fotokopie na van het werk over de Europese Economische Gemeenschap dat eerder werd gepresenteerd. Op het bord hangt ook een kopie van een werk over honden, een over de inplanting van de republiek op 5 oktober, nog een andere over door Portugezen gedane zeereizen. Er zijn ook enkele klaskranten en een reeks foto's van het Portugese klaslokaal.

Die beelden helpen Selma Belo om zich het werk in de klas te herinneren:

> “we hadden het aan het begin van de dag, we maakten een schema van waar we aan gingen werken, gedurende de dag, ik herinner me, ik weet dat we dit in België deden, ik heb een video, ik herinner me dat we dag organiseerden, van de dingen die iedereen zou willen dat het gedaan wordt. Ik weet niet of we dat hier ook deden."

Op de video is Benny Vandijck, de onderwijzer van de Belgische klas te zien, samen met de

kinderen die zich inschrijven in de verschillende ateliers. Hij stelt voor eerst alle mogelijke activiteiten op te sommen door volwassenen en kinderen voorgesteld, en dan te bepalen wie wat gaat doen. Na korte tijd zijn er de voorstellen: kleiwerk, constructies, schilderen, poppen maken, een muziekstuk in elkaar zetten, een theater voorbereiden, tekenen, een stripverhaal maken en een dansatelier.

Raul Bento, die voor constructies koos, zegt:

> "hun school was best grappig, ze hadden een paar fietsen op de binnenplaats, ze hadden een klas, het was niet echt een klas, het was meer een magazijn, met afvalmateriaal, en ik herinner me een van de activiteiten: we gingen die klas binnen en begonnen met niets, pakten een half dozijn dingen op en begonnen te bouwen.

In het gefilmde document is er ook interview in de gebouwen van de wat toen de EEG in Brussel was, maar niemand herinnert zich dat blijkbaar.

Er waren twee contacten met journalisten, één op de dag van het afscheid, waarin het voordeel van internationale correspondentie wordt gepresenteerd onder vorm van een gesprek en uitwisseling van informatie en daarvan zegt Raul Bento: *"Hmm, ik herinner me dat ik werd geïnterviewd in een radiostudio, terug op school, waren dat ik, jij en Selma, als ik me niet vergis... "*. Van dit gesprek werd een video opgenomen door het Belgische "Masereelfonds", waarin we de getuigenis horen van Raul Bento en Selma Belo, samen met twee Belgische collega's, Eva en Joke. Tijdens het gesprek legt de toen achtjarige Selma Belo uit:

> *"We richtten enkele werkgroepen op, daarna deden we een studie over de gemeenschappelijke markt, en toen kwamen we op het idee om samen naar België te gaan, toen krijgen we meer geld bij Pascal, op een hiervoor geblokkeerde rekening van Pascal, en toen en dan organiseerden we ons."*

Benny Vandijck vermeldt in dat gesprek dat een van de belangrijke aspecten was dat de kinderen samen taken uitvoerden terwijl ze niet dezelfde taal spraken en dat ze zagen hoe gemakkelijk ze zich konden organiseren. Eva meent, in antwoord op een vraag van een van de journalisten, dat het belangrijkste moment was *"om ze echt te zien"*.

Blijkbaar vergezelde de Belgische groep de Portugese groep naar de luchthaven. Op een van de foto's van de terugreis spelen enkele meisjes handspelletjes met elkaar. Er is ook een groepsfoto, vóór de controle, waarop ik eenendertig kinderen telde.

Het correspondentiealbum gaat verder, nu met een poster "*hallo, welkom in Portugal*". In het archief vond ik enkele voorbereidingsdocumenten voor het tegenbezoek. Er is nog tweede welkomstposter met paarden, een tekening waarin de hand van Carla Brito herkenbaar is. Ook in Portugal zijn de ouders betrokken. Er is een lijst met de organisatie voor de overnachtingen, een contactblad en de voorbereiding voor een collectieve activiteit met een Peddy Paper. Instructies deels in het Portugees deels in het Nederlands geschreven wat tot meer interactie tussen beide groepen leidt.

Het album geeft ook het reisschema voor de verschillende dagen van het bezoek van de groep correspondenten, en verduidelijkt de gevraagde medewerking van de vaders en moeders:

> *07/05 Aankomst op de luchthaven rond 14u. De Voz do Operário bus en enkele ouders brengen iedereen naar school. Vieruurtje rond 17.00 uur. Voor de lunch hebben we de*

steun van enkele ouders nodig om de tafels klaar te maken en de afwas te doen. Het eten komt deels van Voz do Operário da Ajuda, deels van de ouders.

Belangrijk: alle ouders die correspondenten thuis hebben, moeten hun gasten voor 19.00 uur op school ophalen. Wie helpt bij het vieruurtje?

08/05 Leerlingen komen op de normale tijd naar school. We vertrekken met de bus naar Cabo da Rocha, Lourinhã en Óbidos. We nemen een picknick mee van school. We verwachten tussen 19.00 en 20.00 uur terug op school te zijn. We vragen de ouders om kinderen en logés op te halen op school.

09/05 We bezoeken: het Jerónimos-klooster, de Toren van Belém, het Monument van de Ontdekkingen (te voet). De moeder van S. brengt ons de picknick. We hebben de hulp van enkele ouders nodig om de schoolpicknick voor te bereiden. Wie helpt?

05/10 Bezoek per boot of tram. Er is tijd voorzien om het stadhuis of het kasteel te bezoeken. Picknick: zelfde schema als voor 09/05. Wie helpt?

5/11 zaterdag. We gaan de Costa da Caparica bezoeken. We proberen een bus, anders nemen we individueel vervoer. We verzamelen rond 10.30 uur voor de school. In de middag hebben we een Peddy Paper waaraan ouders en leerlingen deelnemen. We keren naar Lissabon terug in de namiddag.

12/05 zondag. 's ochtend vrij.. Er zullen wellicht correspondenten zijn die cadeautjes willen kopen. 's Middags (15.30 uur) komen we samen op de school voor een barbecue en snacks. Dat is gelijk het afscheidsfeest."

Van dat afscheidsfeest op zondag zijn er twee foto's. Ouders en kinderen staan samen in een klassiek groepsportret. Samen met wie vorig jaar in België was geweest, staan op de foto ook leerlingen die een jaar langer blijven op school en voor het 4e leerjaar overgingen naar de T3-klas. Op het begin van hetzelfde jaar namen die deel aan de verkenning van Portel wat later besproken wordt. De andere foto toont enkele kinderen en enkele volwassenen tijdens een kringdans.

Van het tegenbezoek hebben Carla Brito en Raul Bento soortgelijke herinneringen. Raul vertelt:

> "Ik herinner me dat onze correspondenten een jaar later hier naartoe kwamen, ik herinner me enkele wandelingen die we hier maakten, Belém, Torre de Belém, ik herinner me [de gasten] bij mij thuis, Walter verbleef toen en ik denk, ik weet niet of die er later bijkwam, Guillaume was er ook, ik denk dat hij de enige jongen in de groep was die behalve... Nederlands, juist? … Ja … hij sprak ook Frans, en … als hij niet de enige was, was hij een van de weinigen, wat de communicatie veel gemakkelijker maakte, en ik herinner me dat we een late namiddag hadden hier aan de kust van Caparica, met ook wat activiteiten, op het strand."

Sheila Castro, die vorig jaar niet op school zat, nam alleen deel aan internationale correspondentie als briefschrijver en ze ontving gasten thuis. Zij vertelt:

> "Het was superleuk. We schreven de brieven, zij schreven ons, het was echt gaaf, het was altijd spannend, de tijd dat we de brieven schreven en zij ons schreven. Het was ook een complete nieuwigheid, want op de andere school hadden we dat niet en dan het feit dat het communicatie met [een groep uit] België was, ik bedoel, het was een beetje een ander land leren kennen, een andere realiteit. Toen kwamen ze ook hier

> en dat was super spannend. Ik had ook het voordeel dat velen van hen in mijn huis logeerden, omdat ik in een enorm huis woonde."

Carla Brito voegt hieraan toe:

> "Juist, ik herinner me dat ik in het vierde leerjaar op televisie kwam, in het programma '*Eterno Feminino'*. Ze maakten verslag van onze correspondentie met de Belgen. Wij gingen naar België en de Belgen kwamen hier".

In het correspondentiealbum vinden we een artikel in de Correio da Manhã van 14 mei 1991 met de titel "Miúdos da Voz do Operário acolheram amigos belgas" (Kinderen van de da Voz do Operário verwelkomde Belgische vrienden) en een ander artikel in de krant de Notícias met dezelfde datum met de titel "Lisboa revelada a alunos de escola belga" (Lissabon onthuld aan leerlingen van de Belgische school). Het eerste artikel gaat over de culturele uitwisseling en verwijst naar het bezoek van vorig jaar:

> " *om de correspondentie vrienden te leren kennen, met wie ze referenties ontdekten over de doortocht van de Portugezen in Vlaanderen in de 15e eeuw en over de activiteit van de Gemeenschappelijke Markt* ."

Selma Belo vat samen:

> "En dus. De correspondentie was voor ons zonder twijfel de belangrijkste gebeurtenis dat jaar. Omdat het nieuw was, het was innovatief, we hadden geen idee hoe het was om naar iemands huis te gaan, dat iemand naar ons huis kwam, dat wij de schoolrealiteit in België gingen bekijken, en zij kwamen onze realiteit bekijken, maar ik zeg dat dit een innovatieve, de meest verrijkende ervaring was die een leerling kan hebben. En eerlijk gezegd vind ik het jammer dat mijn kinderen en wie weet andere vrienden, niet zo'n dergelijke goede ervaring hebben beleefd."

De internationale correspondentie met dat dubbelbezoek was innovatief voor de Voz do Operário da Ajuda, maar de correspondentie op zich, inclusief het elkaar bezoeken, was dat niet zoals de T2-groep toonde. De Belgische school had al enige ervaring met grensoverschrijdende bezoeken, en sinds het einde van de jaren vijftig van de vorige eeuw besteden monografieën in het kader van de institutionele pedagogiek regelmatig aandacht aan dit soort ontmoetingen tussen kinderen en hun respectievelijke leerkrachten. Deze reien bieden manieren aan om de ander en jezelf te ontdekken door wat je van de andere leert. Ze laten ook zien hoe de school zich in de wereld plaatst in plaats van zich ervan te isoleren, zodra culturele objecten en ontmoetingen geen scholarisatie ondergaan. Sérgio Niza (2012) waarschuwt herhaaldelijk voor dit gevaar als het heeft over de kinderen die al werkend leren.

Lissabon – Fetais

Van de T4 en T5 klassen heb ik geen schriftelijke getuigenissen gevonden over correspondentie. Maar het eerste leerjaar van de T6-klas vertelt wel over de correspondentie, inclusief een eendaags bezoek van de klas van de Voz do Operário da Ajuda aan hun collega's in Fetais een dorp dat deel uitmaakt van de gemeente Sobral de Monte Agraço.

Wie deel uitmaakte van die groep vertelt niets over die correspondentie maar er zijn wel enkele documenten.

Er is een collectief register van vragen en antwoorden die over en weer gaan tussen de

correspondenten. In november willen correspondenten vooral informatie over de werkruimte zelf:

"1. Hebben jullie een cafetaria, ateliers of werkhoeken, een computer?
2. Werken jullie veel?
3. Hebben jullie een typemachine?
4. Kunnen op school fietsen?"

Hetzelfde document toont ook een boek met de antwoorden:

"*We stuurden een geïllustreerd boek in A3-formaat, waar iedereen aan meedeed.*"

Ik vond in het archief een zwart-wit exemplaar van dit boek:

"1. Hebben jullie een kantine, ateliers of werkhoeken, een computer?
Pagina 1: We hebben geen cafetaria. We aten in de woonkamer.
Pagina 2: We hebben een computer.
Pagina 3: We hebben twee workshops: taal en rekenen.

2. Werken jullie veel?
Pagina 4: Ja, we doen fiches, loco, we maken verhalen, we schilderen, en doen experimenten.
Pagina 5: We schrijven en kopiëren teksten met het nieuws van de praatronde..
Pagina 6. We werken met Dienes-Blokken, met de drukpers, met het bord om zinnen te maken, met linialen.
Pagina 7: We bespreken de muurkrant in de Klasraad.
Pagina 8: En meer dingen.

3. Hebben jullie een typemachine?
Pagina 9: We hebben geen typemachine.

4. Fietsen jullie?
Pagina 10: Tânia, Ricardo, João Paulo, Inês, Jorge, Catarina, André, António, Fernando en Helena fietsen. Marta kan niet fietsen.'

Samen met het boek stuurt de klas ook haar vragen op.

"Wij willen weten:
En hebben jullie op school een atelier, een computer, een kantine?
Werken jullie veel?
Hebben jullie wel een typemachine?
Kunnen jullie daar fietsen?
Hebben jullie veel spelletjes?"

Gezamenlijk vragen stellen en antwoorden geven maakte deel uit van de correspondentieroutine. In een compilatie met wat allemaal door de klas werd gedaan dat jaar, vond ik de transcriptie van de antwoorden van de correspondenten van de kinderen van de T6-klas. Ik vond ondermeer informatie van de correspondenten over hun speelgoed op een grote poster:

"We zullen jullie vragen beantwoorden.
Thuis hebben we:

Rita: een beer, een pop, een poppenwagen, een telefoon, een strijkijzer, een baby-pop.
Sérgio: een op afstand bestuurbare auto, een treinbaan en een racebaan.
Bruno: een auto die heen en weer rijdt, een motorfiets, een "bulldozer", een vrachtwagen, een politieauto, een jeep.
David: een auto, een vliegtuig, een sleutelhanger, een vrachtwagen, 2 rackets, een motorfiets, en ik ben een houten auto aan het maken in het atelier..
Nuno: een houten auto die ik heb gemaakt, een motorfiets, een oranje politieauto, een jeep, een politiemotor.
Pedro: een politieauto, een jeep, 4 wagens van touw, 2 vrachtwagens, een autobaan.
Teresa: twee poppetjes en een mixer.
Sofia: 2 poppen, 1 clown die de bugel speelt, 1 poppenbed.
Patrícia: 1 pop "en ik vind haar echt leuk" "Ik slaap met de pop in mijn bed".

Met de informatie maakte de klas een grafische weergave.Een andere poster toont twee verzamelingen verbonden door de relatie *"Ik heb"*. De eerste verzameling bevat alle kinderen van de corresponderende klas en die over hun speelgoed thuis praatten, de tweede verzameling bevat soorten speelgoed. Tussen de negen benoemde punten in de eerste verzameling en de vijf in de tweede zijn er 13 pijlen. Deze voorstelling werd wellicht in de klas besproken.

De eerste maanden is de collectieve uitwisseling duidelijk het meest belangrijke deel van de uitwisseling. In december, wanneer veel van de kinderen al enige autonomie hebben verworven op het gebied van schrijven, komt de individuele correspondentie op gang. Ze kozen onder elkaar om paren en in sommige gevallen zelfs drietallen te maken, aangezien de corresponderende klas minder kinderen had dan de T6-klas. De eerste brieven zien er ongeveer als volgt uit:

"Hallo Sergio
Alles goed? Ik vond je brief erg leuk. Heb je een skateboard? Ik wel.
Tiago" (+ tekening).

"Hallo Bruno,
Toen ik in het huis van mijn oma was ging ik naar het zwembad. Toen ging ik naar het restaurant. Toen ging ik naar huis. Op vakantie was ik aan het strand. En jij?"

"Hallo Rita
Ik heb er nooit aan gedacht om nog een keer te schrijven. Ik stuur je dit schrijven.
Inês" (+ tekening + verhaal).

De gewoonte om kleine verhalenboekjes te maken, in de T6-klas[153] wordt door sommige collega's van de corresponderende klas nagebootst. Rita stuurt een nieuwtje in de vorm van een "boek" naar Inês:

"Hallo Ines.
Ik vind je leuk.
Ik zal je een verhaal vertellen.

Mijn vader
Mijn vader speelt dikwijls met de bal me,

maar hij is veel onhandig.
Einde

Vind je mijn boekje leuk?"

Vanaf februari wordt de correspondentie verrijkt met eigen teksten van ongeveer alle kinderen van beide klassen. Zo ontving de T6-klas op de 14e van die maand vijf teksten, waarvan ik er hier twee reproduceer:

"De vrachtwagen.
Mijn vader heeft een vrachtwagen.
Hij vervoert stoelen naar Lissabon.
Mijn vader maakt gestoffeerde houten stoelen.
David, 8 jaar."

"Mijn dobbelsteen
Ik heb een grote dobbelsteen met veel rode stippen.
De dobbelsteen is wit en erg mooi.
Ik speel graag met hem.
Ana Rita 7 jaar oud."

De collectieve correspondentie bestaat uit gesprekken over het werken met het LOGO-programma[154] op de computer, verhalen om te vervolgen en bij elke retourzending van de post opnieuw op te sturen, teksten met (gedeeltelijk) verborgen te lezen woorden.

Als het over dieren gaat, spreken de Fetais-jongens duidelijk vanuit een andere context: thuis zijn er konijnen, tortelduiven, kippen, een paard, naast honden en katten, en:

" *We hebben 1 dier op school: een slang.*

30.04.92".

Dit wekt enige verbazing en velen hopen het dier te zien op de dag dat de T6-klas Fetais wil bezoeken, gepland voor 5 mei. In de mededeling aan de ouders staat:

"Brief aan ouders

Op dinsdag 5 mei bezoeken we onze correspondenten in Fetais (Sobral de Monte Agraço). We vertrokken om 9.30 uur en zijn rond 16.00 uur terug. Wie normaal de middagmaal van de school nuttigt krijgt van de school een picknick mee. Wie gewoonlijk thuis eet, zal zelf voor een picknick moeten zorgen.

Hartelijke groeten,

Pascal"

Maar op de afgesproken dag is de Voz do Operário bus in panne en er wordt een telegram gestuurd om te waarschuwen dat het bezoek wordt uitgesteld. Een paar dagen later krijgt de klas een brief, geschreven op 6 mei:

"06.05.92

Hallo iedereen,

Stellen jullie het goed? Alles goed met jullie onderwijzer?

Onze slang stierf omdat hij ziek was en zijn staart was afgesneden. De kinderen van de andere klas pakten de slang op met handschoenen. We hadden haar willen genezen en dan terug zetten in het veld.

We hebben jullie boek in onze bibliotheek. Er kwam ook een schrijfster naar onze school: Alice Vieira.

Gisteren zijn we naar de molen geweest. Het spijt ons dat jullie niet mee konden komen. Heb je ons telegram al ontvangen?"

Het bezoek vond tenslotte eind mei plaats en mobiliseerde enkele moeders en vaders om de kinderen met eigen vervoer naar Fetais en terug te brengen. Begin juni is er een afscheidsbrief blijkbaar na een soortgelijke brief uit de T6-klas na het bezoek:

"03.06.92

Hallo vrienden

Stellen jullie het goed? Volgend jaar willen we naar jullie school komen! Is die groot?

We vonden het leuk jullie te ontmoeten. Rita's moeder zei dat jullie mooi zijn en goed kunnen zingen. Ze vond het leuk om brood voor jullie te bakken.

De volgende dag kwamen we erachter dat er een auto stil viel door gebrek aan benzine. Dat vertelde Américo ons.

We hebben de marionet afgemaakt die jullie begonnen; het enige dat nog ontbreekt is de vislijn, de kleren en het haar.

Antwoorden:
Rita: – Mijn moeder bakt elke week brood voor mijn gezin.
Patrícia: – Fábio is mijn neef.
Sofia: – Een oogst (seara) is het opnemen van de op het land gezaaide dingen.

Tot ziens. Tot nog eens."

Ik vond echter niets over een mogelijke voortzetting van deze correspondentie. Ook Dora Agostinho, die in het schooljaar 1992-1993 de onderwijzeres van de klas werd, spreekt er niet over.

Kamperen en veldwerk

Kamperen en veldwerk zijn een belangrijk aspect van het buitenwerk dat deze school typeert. Leren wordt gearticuleerd met de ervaringen die tijdens deze kampen zijn opgedaan. Veel van het veldwerk bestaat uit luisteren en informatie verzamelen, ervaren vanuit de getuigenissen. Er worden studieobjecten uit die groeiende ervaring gehaald en in verband gebracht met de voor kinderen beschikbare informatie en kennis.

De gekozen kampplaats wordt een studielokaal of zoals Julieta Lopes zegt:

"Ja, ja, normaal gesproken was een van de thema's van de kampen altijd een studie van de plaats waar we waren. En er waren zeer goede kampen [zoals] in Alvito, Alvito was erg goed, was erg rijk, omdat [zoals vaak], vooral [toen] de gemeentebesturen [werden betrokken]. [En zij] deden altijd mee. En ze waren vaak bij ons. **Ik**: Wie koos de plaatsen waar ze gingen kamperen? **Julieta**: Wij. **Ik**: Wij

volwassenen of wij kinderen en volwassenen? **Julieta**: Wij volwassenen. Omdat (lacht) we normaal gesproken Alentejo kozen. Lange tijd was Alentejo mijn favoriete plek. Daarna zijn we de laatste paar jaar een beetje naar het centrum gegaan, maar we zijn nooit naar het noorden gegaan. Het hing er sterk vanaf of er iets was... ik herinner me bijvoorbeeld dat we naar de Serra de Mira d'Aire gingen omdat er een programma over vleermuizen op televisie was..."

Over de keuze van locaties en het veldwerk tijdens de kampeerdagen zegt Tomás Duarte:

> "En dus. Ik herinner me het werk niet zo goed meer; wat we deden, hoe we dat naderhand ontwikkelden. Maar ik herinner me in ieder geval het voorbereidende werk dat we hadden. We besloten wat we zouden meenemen, bespraken waar we heen gingen. **Ik**: Was het jullie keuze, de locatie? **Tomás**: Nee, dat denk ik niet. Ik denk niet dat wij degenen waren die kozen. Maar goed, ik herinner me de voorbereiding, het duurde lang, en dat we er veel over hebben gepraat, en echt Pascal, meer weet ik weet niet meer, het is ver weg. Hmm, dat is zo, ik weet het niet meer, maar de activiteiten voor ons, er [was] ook werk in de klas en niet alleen tijdens het kampeermoment."

Gezien de nood aan voorbereiding en organisatie gingen de meeste kampeermomenten in de derde periode van het schooljaar door net zoals de ontmoetingen met correspondenten verder weg. Wanneer we een woning ter beschikking kregen was dit niet noodzakelijkerwijs het geval. Dora Agostinho vertelt:

> "Ik herinner me dat we in november naar Portel gingen, en ik denk dat de andere [kampeermomenten] later in het schooljaar waren. Om te beginnen was dit een kamp met 3e en 4e-jaars, dus was mogelijk om het vanaf het begin [van het jaar] goed te plannen, want vanaf het begin zat iedereen al in een dynamiek en daarom was het mogelijk om het heel dicht bij het begin te doen... [.. .] aan het begin van het jaar was het de eerste dat ik deed, maar alle andere waren later denk ik."

Het belangrijkste doel van een verblijf op een andere plaats was om onderwerpen *in loco te bestuderen*, zoals Dora Agostinho verder gaat:

> "Natuurlijk deden we dit met een precieze bedoeling, [...] ik denk, diep van binnen, dat we ook moeten kunnen beleven wat we leren en niet enkel uit een boek dat in Alcácer de mensen van dit of dat leven zonder er te zijn, kunnen waarnemen en niet enkel zeggen dat de rivier een of andere eigenschap heeft zonder het gezien te hebben."

Lahire, Vincent en Thin (1994) stellen dat de relatie tot leren op school op een eigen codificatie is gebaseerd en dat is doorgaans de overdracht van kennis afgezonderd van de overdracht van ervaringen, volgens de auteurs typerend voor vormen van orale sociale relaties.

Hier ziet men echter opnieuw een welbepaalde 'pedagogiserende' syntaxis voor sociale relaties om te leren leren eigen aan de Voz do Operário da Ajuda; het gaat om een syntaxis van de *praxis* in een pedagogische overdrachtsruimte, eerder een tussenruimte tussen twee momenten van interpretatie en conceptualisering dan een ruimte voor normalisatie. Misschien is dit de reden waarom we ons niet moeten verwonderen om in het schoolarchief foto's en een film te vinden over een kampeermoment georganiseerd door volwassenen die

geen onderwijzers zijn op school en waaraan kinderen en volwassenen deelnemen, inclusief volwassenen die op de school als onderwijzer of kleuterleidster werken. Ook hier wisselen momenten van ontspanning af met momenten van ontdekken en leren. Voorzover ik kon achterhalen, waren er in de jaren 1992-1995 dergelijke initiatieven in de Serra da Estrela, in het megalithische Alentejo en aan de oevers van de Taag in de buurt van Santarém.

Over Montachique

Van de T1- en T2-klassen zijn er herinneringen aan het kamperen dank zij foto's en enkele opmerkingen van Francisco Neto (T1), Milene Neves en Irene Pires (T2), en van Clarisse Rosa.

Sommige foto's zijn waarschijnlijk foto's over de organisatie van een kamp. Op een ervan stellen drie jongens het dagelijks uurrooster voor. Een andere foto toont vijf kinderen, waaronder Irene Pires, die aanwijzen wie in welke tent zal slapen.

Van het kamp zelf herinnert Irene Pires zich een episode ook door Clarisse Rosa verteld en verwijst naar één van de geïmproviseerde initiatieven van de schoolmedewerkster die de groep dat jaar vergezelde:

> “[Ik herinner me de] kampen en er waren altijd heel sui generis verhalen... Er is er een dat heel bekend is, en dat is dat over de soep van [H.]: ze maakte een soep met alle restjes van minstens een week ver... niemand slaagde erin er iets van te eten waarop de volledige school de soep in de vuilnisbak kieperde. Ze begreep niet waarom, *"omdat de soep zo lekker was"*. Er zat zelfs bakkeljauw in, het had … alles.

Francisco Neto heeft het nog over een ander kamp, in de omgeving van Setúbal:

> “... in het vierde studiejaar ging ik niet naar het hele kamp, omdat ik een operatie aan mijn vingers moest ondergaan, maar ik ging er toch deels heen, het was ergens in Setúbal, ergens op een boerderij rond Setúbal, en dat was het toen , we leefden in een echte ..., omdat dit alles een droom was, leefden we in een fantasie, ik bedoel, we fantaseerden over alles en nog wat.

Daarop springt Francisco Neto terug naar Montachique e heeft het over de dieren:

> “... het was meer over slangen, en we hadden die slangen ook het hele jaar door bestudeerd, en daar waren daar er veel slangen. We voelde , ik weet niet of het echt was, maar elk klein geluidje dat we hoorden, zeiden we: “*dit zijn slangen, dit zijn slangen… slangen… die anderen roepen, of de moeder die haar dochter roept*”, we stelden ons dat allemaal voor. En dan: *“Nee, nee, nee, als het een slang was zou het meer SSSsssSSS SSSsssSSS zijn”*. Het was meer ik weet niet wat, maar ik herinner me dat we met dat aan die slangen vasthielden, dat er daar slangen waren. Dat is het, en in de tenten, de vuurvliegjes, 's nachts zagen we de vuurvliegjes ...”

Clarisse Rosa is niet zo opgetogen over Montachique:

> “het was een beetje een zwak kamp, het viel een beetje tegen, omdat … er in de omgeving niet veel te ontdekken of te doen was, maar ik denk dat het kamp een andere ervaring bracht, hoe moet ik dat zeggen, het diende vooral om de relaties tussen de groepen binnen de Voz zelf te versterken.”

De foto’s van dat jaar zijn in het fotografisch archief op school gemengd met foto's uit het

schooljaar 1993-1994 en toont weinig werksituaties, iets dat deze mening lijkt te onderschrijven. Op een van de foto's is een meisje te zien dat zich concentreert op een verslag, aan een tafel met A3-papier, pennen en potloden. Achter haar drogen planten op witte bladeren, hangend aan de muur, voor een herbarium. In een andere staan vier meisjes bij de ingang van een kleine grot in het rotssysteem van Montachique. Ze tonen het plan dat ze in de grot hebben gemaakt.

Ik heb nog twee foto's gevonden, vermoedelijk ook van werkmomenten tijdens dewelke informatie wordt vastgelegd. Op de eerste zien we twee jongens die geschreven of getekende gegevens samenvoegen, van wat een blad met voorlopige aantekeningen lijkt te zijn. Op een andere foto zien we een groep kinderen aan lange tafels zitten waarbij drie jongens rechtstaan, waarbij één van hen misschien een verslag geeft van een of andere activiteit of gebeurtenis.

Ten slotte lijkt het duidelijk dat ook tijdens de kampen de routines van de werkorganisatie worden geregistreerd. We zien op een van de foto's een werkoverleg dat lijkt op een Klasraad, waarschijnlijk na het eten. Sommige kinderen wonen de vergadering in pyjama bij met knuffels in de armen. Wie aan tafel zit (wie coördineert de vergadering?) Is duidelijk iets aan het uitleggen. Tussen de deelnemers identificeerden we een vader die waarschijnlijk ook aan het kamp deelnam.

Verblijf in Portel

Mijn nog steeds sterke band met de institutionele pedagogiek in 1989 maakt dat er van de T3-klas veel herinneringen zijn in verband met de correspondentie en de organisatie van productieve ateliers zoals reeds bleek uit voorgaande analyse. Met het verblijf in Portel echter probeerde de groep kinderen en volwassenen het werk buiten de school uit te breiden naar een relatie met een andere middens dan met een andere school. Dora Agostinho zegt over de ervaring van werken buiten de school:

> "[...] dit komt veel door de relaties die ze maken, hetzij met volwassenen of met collega's, ik denk dat als er iets is dat veel toeneemt wanneer je ook buiten de school werkt, het de relaties zijn, zoveel is duidelijk."

Dit idee om meer op sociale relaties te werken suggereert opnieuw een syntaxis die afwijkt van die welke is vastgelegd in de grammatica van de praktijk (Vincent, Lahire, Thin, 1994) of de *grammatica van de scholing* (Tyack en Tobin, 1994), die een schoolvorm van sociale relatie beschrijft onderbouwd door een Lassalleaanse logica. Met deze logica zit de codificatie van relaties ingebed in een context van hiërarchische afhankelijkheid, met gedragswijzen en regels die zijn voorgeschreven zowel voor de leraar als voor de leerling, wat dwingt tot een in zichzelf gesloten plek, noodzakelijkerwijs geïsoleerd van de wereld als voorwaarde om die veronderstelde normalisatie uitvoerbaar te maken.

In dit geval bestaat de plaats echter uit een mobiele ruimte-tijd die haar ontstaan dankt aan het bestaan van een groep mensen die haar vormen en vestigen, ongeacht waar de groep zich bevindt en die samenwerking mogelijk maakt. De onderwijzers identificeren dit als schoolwerk. In een aantekening in de informatie voor ouders wordt uitgelegd:

> *“Zoals tijdens ouderbijeenkomsten duidelijk werd gemaakt, is dit geen uitstapje. Het gaat*

veeleer om de uitvoering van een deel van het programma voor de 2e graad van het basisonderwijs. We vinden het belangrijk dat alle leerlingen gaan, zodat ze in de toekomst niet abstract gaan werken met de data die andere kinderen verzamelden."

Over het algemeen zijn de herinneringen van degenen die in de T3-klasse zaten levendiger met betrekking tot de correspondentie dan met betrekking tot het verblijf in Portel.

Twee video-opnamen begeleiden dat verblijf, voor, tijdens en na de dagen in Portel. In een daarvan meldt een van de leerlingen van de T3-klas dat ze reiskaartjes kochten. Uit het album van heel dit project blijkt dat de heenreis per bus werd afgelegd en de terugweg per bus, trein en boot. Het album is volledig gemaakt in A3 formaat wat een tentoonstelling mogelijk maakte voordat het werd ingebonden. Het bestaat uit drie delen: *I Organisatie, II Studie en III andere leuke, interessante en grappige dingen rond Portel.* Het eerste deel bevat 22 pagina's en is gewijd aan de organisatie van het verblijf. Het is geschreven en geïllustreerd door de kinderen in werkgroepen: groep organisatie van de reis, groep organisatie van overnachtingen, groep materiaal, keuken, groep regels / vrije tijd, groep organisatie van werkgroepen ter plaatse. Het tweede deel heeft zes hoofdstukken wat overeenkomt met zes werkgroepen, met in totaal 42 pagina's: de groepen buigen zich respectievelijk over de studie der dieren, de landbouw, de geografie van de streek, de geschiedenis van de streek, de ambachten en beroepen en de tradities. Het derde deel bevat het resultaat van een *schrijfatelier* (Toen ik in Portel was, …), de verkenning van Portel en Moura, enkele plaatselijke liederen die werden geleerd om te zingen bij de voorstelling van het werk, de volksverzen van een schapenhoeder-dichter die de groep ontving, een kort verhaal van Urbano Tavares Rodrigues die iedereen in een tweede *schrijfatelier* op een andere manier laat eindigen. Er is in de inhoudstafel een verwijzing *"Vraagstuk: hoeveel kost dit in het totaal?"* aan het einde van het album, waarvan de laatste bladeren echter ontbreken.

In het gefilmde document zien we de groep praten met de herder en hem vragen stellen over de schapen en honden. Vervolgens drinken de kinderen uit een aardewerken kruik in zijn verblijf. Daarop zien we de hele groep heel aandachtig luisterend naar de verzen die hij speciaal voor ons bezoek maakte:

"Ik leerde van de vogels, net zoals zij leerden
ze schrijven noch lezen, ze zingen enkel en alleen
zij zijn mijn buren, ze zijn gelukkig en charmant
vandaag geef ik de les, leerlingen en meesters,
Let op.

Ik ben een volksdichter, zoals zovelen hier
Van alles wat ik weet schreef ik nooit iets op
Ik denk enkel in mijn hoofd , als ik iets vergeet, probeer ik
De woorden opnieuw te vatten, ze in verzen te vergelijken
Ze in gedachten zeggen, om ze dan voor te leggen
Let op, zo dadelijk spreek je

Als je het leuk vindt me te horen, heb ik je meer te vertellen.
Ik heb een boek om je voor te lezen, wetende dat je het wilde horen
Het is om jullie te amuseren zodat jullie me nog meer eren

> *Mijne dames, mijne heren*
> *Gezondheid en geluk en wat betreft de leeftijd,*
> *Zijn mijn studies superieur.*
>
> *Wil nu mijn excuses aanvaarden, ik zal vertellen waarom*
> *Ik zei net dat ik weet*
> *Maar dat was maar voor de grap, laat niemand denken*
> *dat ik potloden of een koffer heb, of de klassen ken die school heten*
> *Ik speelde niet eens voetbal op het schoolplein"*

Van Portel en herinnert Raul Bento zich het kasteel:

> “Ik denk dat ik met DG, dat we het gevoel kregen dat we opgesloten zaten in het kasteel, dus we waren een beetje in paniek. Ik kan me niet herinneren hoe dit is gebeurd, maar ik heb het idee dat we op de muur zaten en probeerden onze weg uit het kasteel te vinden, wetende dat je al buiten was.

Carla Brito herinnert zich nog een angstig ogenblik dat het kasteel in petto had:

> 'Ik herinner me Danilo in het kasteel, hij was een beetje gek, zelfs daarboven, plaatste hij zichzelf daar bovenop de muur, ja, het was echt een zeer riskante positie, en jij slaakte een grote schreeuw, en Danilo zette zich meteen op zijn plaats…”

De kinderen hadden in kleine groepjes Portel verkend, en enkel van de oudsten hadden de route alleen afgelegd. Ik vergezelde Carla’s groep en toen we bij het kasteel aankwam, zagen Danilo daar op de kantelen staan, vandaar mijn schreeuw. Irene Querido herinnert zich waarom hij de kantelen opklom:

> 'Portel, Portel heeft een kasteel. (lacht) Ik herinner me dat we rond het kasteel liepen, op zoek naar een manier om helemaal rond te gaan, over de muren heen. Ik en een paar anderen. Ik was het met nog vier of vijf.”

Er zijn weinig herinneringen aan het bezoek aan de pottenbakkerij, het gesprek rond de pottenbakkerstafel en het gesprek met de eigenaar van de olijfoliemolen en Portel. Sheila Castro zegt:

> "we brachten bezoeken, het was interessanter, we hebben toen een studiebezoek gebracht, ik weet niet meer precies waar het was, en we zijn gaan kijken hoe ze dingen uit klei maken en zo."

In album vinden zijn er enkele schriftelijke verslagen van de verschillende werkgroepen die, eenmaal terug op school, de informatie hebben georganiseerd op vooraf voorbereide bladen. Ik heb weinig foto's gevonden die de uitwerking van het album laten zien. In een ervan zien we Diogo Garcia met twee collega's een pagina over landbouw voorbereiden.

Van dat verblijf in Portel hebben Raul Bento, Fernanda Queirós, Tomás Prata en Sheila Castro nog wat herinneringen in verband met de organisatie van de overnachtingen en de reis zelf. Carla Brito vertelt:

> “Ik kan me de heenreis niet goed herinneren, maar op de terugreis weet ik dat we de trein naar Barreiro namen, ik weet niet of we daarna de boot hebben genomen of niet. En ik herinner me dat het voor Kerstmis was.”

Berlenga, Peniche, Alvito, Arrábida

In de periode tussen september 1992 en juli 1999 werkten Julieta Lopes en Dora Agostinho vaak samen. In het eerste semester van 1993 verenigde een deel van de T6-klas zich vanwege de tijdelijke afwezigheid van Dora Agostinho met de T5-klas en nam deel aan de kampen en de werkprojecten van deze groep. Het jaar daarop planden beide klassen ze hun activiteiten samen waarbij ze vaak slechts één klaslokaal bezetten terwijl ze het andere als verlengstuk voor groeps- of individueel werk gebruikten. De T5-groep verliet Voz do Operário da Ajuda in 1994, de T6-groep in 1995. Dit betekent dat ze de kampen op de Ilha da Berlenga, Peniche en Alvito samen realiseerden maar het Arrábida-kamp werd opgezet met de T6-klas samen met andere klassen waar geen oud-leerlingen van werden ondervraagd. Toen ze over kampen begon te praten, zei Julieta Lopes:

> "[…] Daarop verrichtten we ook heel goed werk op het gebied van het fascisme, en dat werd "van slakken tot fascisme". Ik denk dat dit, dat we hiervoor gingen kamperen, dat was het! Omdat toen we gingen kamperen op het eiland Berlenga, gingen we ook het fort van Peniche bezoeken. Daarop waren er gesprekken op school toen we terugkwamen, er was er een militant van de communistische partij, die was uit Peniche ontsnapte met Álvaro Cunhal, en die legde alles uit, en we hebben ook heel goed werk geleverd met de slakken!"

Van wat ik heb kunnen reconstrueren, op basis van bestaande documenten in het archief van de Voz do Operário da Ajuda, verwart Julieta Lopes hier twee werkjaren. De reis naar Ilha da Berlenga is het gevolg van een discussie waar ze het al over had in verband met het kappen van de vijgenboom. Die kap leidde zoals reeds vertelt, tot een grote opstand van enkele kinderen wat dan weer een contact met Quercus, de plaatselijke natuurbescherming, omdat ze meer wilden weten over de bomen. Daar kregen ze te horen dat *"de natuur beschermen ingaat tegen de wil van mensen die veel geld willen verdienen"*.

Carla Garcia bevestigt dit:

> "Na ons gesprek bij Quercus gingen, spraken we veel over bedreigde diersoorten, we gingen toen ook naar Peniche en het eiland Berlenga".

Het werk "*van Slakken tot Fascisme*" gaat over iet anders, met de T1-klas en daar is geen kamp bij betrokken. Maar de reis naar Ilha da Berlenga roept nog andere herinneringen op. Julia Lopes zegt:

> "Wel, dit was het meest buitengewone, het meest buitengewone kamp dat ik met kinderen realiseerde. Omdat ik de leerlingen toen nog maar kort onder mijn hoede had, wist ik van sommigen nog niet goed hoe ze aan te pakken en Berlenga was heel ingewikkeld, heel moeilijk, we moesten over welbepaalde paden lopen, met meeuwen aan de ene kant en een afgrond aan de andere, het was een gevaarlijk kamp...'

Ze komt er later in het interview op terug en zegt:

> "Ik wist gewoon dat het erg gevaarlijk was, dus gingen we eerst twee dagen kamperen in Peniche, en daarna hadden we de staff van het reservaat praktisch voor ons alleen. Ze spraken veel met [de kinderen], tijdens de dagelijkse Raad, ook de dag voordat we vertrokken. Het was het een zeer participatieve bijeenkomst en de

> kinderen werden erg gewaarschuwd voor wat er kon gebeuren. Kijk, ze mochten zich daar niet alleen verplaatsen, zelfs niet om te gaan plassen. En dus, als ze naar het toilet moesten, vroegen ze het altijd het gezelschap van een volwassene. Zodra een volwassene naar de lavabo-installaties ging, zei die tegen de kinderen, ik ga me wassen, of ik ga naar het toilet, wie wil ook, want niemand mocht er alleen naartoe. Het kamp, de grens van het kamp waren twee tenten [enkel voor volwassenen] en daarachter was de afgrond, en niemand zette een voet voorbij die tenten.

Sommige foto's uit die tijd maken de terechte bezorgdheid duidelijk in verban met enkele risico's om 7- en 8-jarigen te laten kamperen op dat eiland Berlenga. De "kampeerplaats" is zelf minimaal en eindigt met een trap waarbij de laatste trede dicht bij een klif ligt, boven een zee-ingang en een klein strand.

Tomás Duarte, een van de grote opstandelingen bij de vijgenboom-kap, zegt dat de kampen in het algemeen en dit dubbel kamp deels op het eiland Berlenga in het bijzonder van groot belang voor hem waren:

> “We hebben er twee gedaan [dat jaar]. Een van hen was in ‘de Berlengas’, op het eiland Berlenga, natuurlijk. Een deel was eerst in Peniche, we brachten een bezoek, als ik me niet vergis, aan het fort van Peniche, en toen, in Berlenga, als ik me goed herinner, en daarna waren we bij een bioloog, en daar ging het heel erg over, de biologie en ecologie van het eiland, en dan was de rest ook leuk, nietwaar, het was de vreugde van het alleen zijn, zonder de ouders. In mijn geval was het niet altijd zo, nietwaar, omdat mijn vader gewoonlijk deelnam aan de activiteiten, maar aan de andere kant toch wel omdat hij zich niet rechtstreeks met mij bemoeide. En er was dit avontuur dat voor ons spectaculair was, dat … de reis naar Berlenga, ik ben er nog niet terug geweest, maar ik denk nogmaals dat het zonder twijfel ook heel erg verband houdt met met mijn groeiende interesse in de natuurwetenschappen. Ik ging in die richting verder op de middelbare school, en later, wanneer ik naar de universiteit ging.

Er zijn enkele foto’s en er is een korte filme van de aankomst van een groep ouders op het eiland Berlenga. Er is een foto met Diogo Garcia, zijn moeder en mijzelf. Enkele kinderen tonen een poster met de tekst *“we keurden gisteren met een grote meerderheid, in de Klasraad, het voorstel goed dat ouders die komen, ons helpen de tenten af te breken, want we zijn een beetje heel erg moe.”* En er zijn foto’s waarop te zien is hoe enkele ouders tenten schoonmaken, opvouwen en inpakken. Er is wie potten en uitrusting dragen terwijl sommige tenten nog op de hellingen staan en wie met reeds gedemonteerd materiaal naar het hulpgebouwtje klimt, terwijl kinderen in groepjes tassen en dekens inpakken of naar de volwassenen kijken.

Ik vond een videoclip die in de kelder van de school werd gefilmd met de voorstelling van dat kamp. Aan de muren hangt informatie over de organisatie ervan: een paneel met de verdeling van de tenten en de mensen in de tenten, een presentatie van de werkweek verdeeld over het bezoek aan de duinen van Peniche, het fort van Peniche en het eiland Berlenga, een uitleg bij het uurrooster per werkdag, en de muurkranten (voor de vergaderingen) tijdens het kamp. De video concentreert zich op een kind dat aanvullende uitleg geeft over wat er op de muren wordt getoond. In een tweede kamer zijn exposanten met informatie. Volwassenen observeren het tentoongestelde werk, begeleid door kinderen die het becommentariëren. Het tentoongestelde materiaal bestaat voornamelijk uit A3-bladen, met teksten en originele

tekeningen, vergezeld van enkele foto's en enkele knipsels. Na de presentatie van het werk is er een vleiende evaluatie door een vertegenwoordiger van deze organisatie, versterkt door een moeder.

Veel van het materiaal staat op het album *"Paraíso de Estudos – Ilha de Sonho "* waarvan ik in het archief van de Voz do Operário da Ajuda alleen een fotokopie vond. Het werk wordt aangekondigd als een gezamenlijk project tussen klassen van de scholen van Ajuda en Graça. Het album opent met "*We bevonden ons in een soort 'heiligdom' van de natuur. Laten we van de wereld waarin we leven een gigantische Berlenga maken.*" Van het 100 pagina's tellende album heb ik deze drie pagina's uit het dagboek gehaald, waarschijnlijk het resultaat collectieve schrijfmomenten die verwijzen naar de dagen op Berlenga Island:

> *"We werden heel vroeg wakker en nadat te wassen en te kleden gingen we onze spullen bij de badkamer zetten en wachtten op een busje van de gemeente Peniche, dat ons naar de boot zou brengen. We namen een pilletje tegen zeeziekte en vertrokken naar de haven. Daar, terwijl de volwassenen dingen droegen, zongen we enkele liedjes met Sofia. En toen alles klaar was, stapten we op de boot en gingen zingend en met handgeklap naar de Berlenga's. En niemand heeft overgegeven. We kwamen aan bij de Berlenga's. We droegen zelf de lichtste dingen naar de plek waar we zouden gaan kamperen. De rest ging met de tractor, want het was ver en bergop. We zetten de tenten op en gingen lunchen. Sommigen ruimden pas hun dingen in de tent na de lunch. We hadden die middag vrije tijd. We gingen naar het strand, maar gingen niet zwemmen omdat we aan het verteren waren. We zongen met Sofia, we renden vijf keer van de ene plaats naar de andere, we maakten het strand schoon en sommigen maakten een kasteel. Uiteindelijk konden we naar de zee. Enkelen onder ons zagen toen ze zich afdroogden een juveniele zeemeeuw een cake eten die enkele onvoorzichtige mensen op het strand hadden achtergelaten.*
>
> *We stonden vroeg op en met een goed humeur. De gebruikelijke dingen: tanden poetsen en eten. We moesten ons organiseren omdat we niet alleen naar de badinstallaties en het toilet konden. Daarna hadden we een snelle werkvergadering en verdeelden we ons in groepen en in één rij vertrokken we naar de zuidkant van het eiland. We hebben formidabele dingen gezien en kwamen blij en vermoeid terug. Na de lunch konden we wat uitrusten en daarop gingen we de noordkant van het eiland bekijken. Halverwege gingen we zitten in een groot leeg betonnen waterreservoir, de Peniche-tank, en observeerden het geroep en gedrag van de meeuwen. (zie de foto's op pagina 86, met "we keken naar de meeuwen en probeerden hun geroep te interpreteren") We keerden terug naar het kamp, lunchten en gingen praten met de vissers al op ons. Daarna gingen we eten, moe maar voldaan, en hadden nog de laatste vergadering voordat we naar bed gingen. En we vielen gelukkig in slaap omdat we het zo naar ons zin hadden gehad en ook omdat we 's anderendaags weer naar huis gingen. We hadden toch wat heimwee.*
>
> *(Er ontbreekt een pagina, waarna nog volgt:) De ouders kwamen op tijd om samen met ons te middagmalen en maakten een wandeling over het eiland terwijl wij naar het strand gingen tot het tijd was om aan boord te gaan. Maar we konden niet gaan zwemmen omwille van de spijsvertering. We zaten in de schaduw te zingen, door Pascal op de gitaar begeleid. Toen gingen we naar de pier en namen de boot. Toen we in Peniche aankwamen, kwamen sommigen met hun ouders en anderen in de Voz-busjes."*

Onder de verschillende herinneringen aan dit kamp is er de opmerking van Carla Garcia:

> "Dus ik herinner me duidelijk dat ik naar de Berlengas ging en al die vogels zag. Het

> moet ook iets specifieks zijn, waren het vogels en walvissen, [...] zoiets, walvissen en roofvogels waren het denk ik, wat bestudeerden we toen nog meer?

De gefilmde voorstelling van dit kamp eindigt met een lied dat de thema's van het kamp behandelt, dat in het refrein zegt *"wie de aarde bestuurt, vernietigt de aarde en voert altijd oorlog"*. Daarna is er een gesprek, waarbij we de kinderen in een halve cirkel zien zitten, op de grond van een ander deel van de kelder, en de volwassenen die nog een halve cirkel maken. De eerste volwassene die het woord neemt zegt:

> *"... ik denk dat dit werk een goed milieu bewustzijn oproept en ik denk dat het zou kunnen worden verspreid onder de lokale autoriteiten, aangezien we ons in een jaar van gemeenteraadsverkiezingen bevinden, Ik denk dat jullie onderzoek, waarom niet, ook naar de burgemeester van Lissabon kunnen sturen, naar de afdeling culturele activiteiten om te zeggen wat jullie hier doen en te vragen jullie onderzoekswerk te steunen.*
>
> *(tweede persoon): Het is werk van zeer hoge kwaliteit, en is daarenboven van nog erg jongere kinderen. En bekommeren er zich bijvoorbeeld om de juiste bronnen op te zoeken, de juiste bronnen om goede informatie te hebben over de onderwerpen waarmee ze te maken hadden. En dat op jullie leeftijd."*

Dat onderzoek werd serieus genomen, blijkt uit eerdere getuigenissen, ook Judite Pinheiro twijfelt hier niet aan:

> "We hebben veel gewerkt. [We praten] veel en [met] veel mensen. Vaak. Ik denk dat we veel hebben gereisd. We bezochten Berlengas, Peniche, tijdens eenzelfde kamp. Alvito, we gingen ook naar Alvito."

Op het Alvito-kamp zijn er verschillende sequenties gefilmd net zoals tijdens het bezoek aan Portel. Een van de kinderen heeft het over de organisatie van het kamp, waar nogmaals de verschillende organisatie routines van de verschillende dagen worden uitgelegd, inclusief de functies van de Raad, dagelijks wanneer het werk buiten de school plaatsvindt. Een langere bijna twee uur durende film toont de hele werkweek, met interviews met technici en de lokale bevolking in verband met de gemeente Alvito, haar geschiedenis, de activiteiten die er bestaan, evenals het lange bezoek aan een boerderij en een verkenning van het gebied door middel van een spel van aanwijzingen met hetzelfde type organisatie als andere kampen of ontmoetingen met correspondenten. Dit kamp had geen grote ondersteunende infrastructuur, zodat douches met koud water uit een tuinslang of gieter moesten worden genomen, zoals Dora Agostinho en Judite Pinheiro demonstreren.

Net als van de andere kampen was er ook een album van drieënzestig A3-pagina's, met de titel *"Alentejo, een ver weg gelegen hoop"*, op school als tentoonstelling te zien voordat het werd ingebonden. Zoals we al in andere albums hebben gezien, is er een eerste deel dat uitleg geeft over de voorbereiding en organisatie van het kamp, waarbij ook de door de kinderen opgenomen transparanten zijn bewaard om het kamp aan hun ouders uit te leggen. Daarna vindt men de muurkranten die de agenda uitmaken van de Klasraden en de daar genomen beslissingen. Een van die beslissingen luidt: *"Als er grote problemen zijn, houden we een spoedoverleg; of we keren allemaal naar Lissabon terug, of anders gaan de kinderen die de problemen hebben gecreëerd terug"*. Hoewel ze altijd bij de beslissing betrokken zijn, blijft het duidelijk dat de status van kinderen en volwassenen verschillend is wanneer het gaat om de

behandeling van informatie en de interactie tot de Kennis, maar bij potentieel gevaar. Een nieuwigheid is dat dit in 1994 geproduceerde album het eerste is waarbij alle onderzoekswerk op een computer werd geschreven en afgedrukt.

In dit album, net als in het vorige, is er een verslag van de meningen van de deelnemers, rond vier inzendingen: "algemene indruk", "wat ik het beste vond", "wat ik niet leuk vond", "wat indruk op me maakte het meest". Milene Afonso bij voorbeeld[155]:

> *"Algemene mening: ik vond het kamp erg leuk.*
>
> *Wat ik het leukste vond: naar de boerderij gaan, paardrijden; bezoek aan de dam; ontbijt, middag- en avondmaal; van de baden; de mensen die met ons meegingen; de reis naar Alvito; dat Julieta klei maakte; het bezoek de Papa-borregos (letterlijk de lam-eters); de studiebezoeken; rijden in de rammelkar (het schoolbusje); de Peddy Paper.*
>
> *Wat ik het minst leuk vond: de badkamer; de dingen die R. tegen H. zei; de rommel van die T. tijdens de maaltijd; de problemen die er waren; de planten met stekels; L. Die verf verknoeide, het kampvuur.*
>
> *Wat de meeste indruk op mij maakte: de boerderij; de rotzooi in de prullenbak: de domme dingen van enkelen."*

De kampfoto's illustreren de verschillende activiteiten. Op één ervan zien we 12 kinderen, vergezeld van Dora Agostinho en de verantwoordelijken voor een landgoed kijken naar twee paarden die de kinderen komen begroeten. Het is op ditzelfde landgoed dat de alle kinderen een even paard rijden. In de film ziet men de kinderen in een lange rij hun beurt afwachten.

In de lokale taverne *"papa-borregos" (lam-eters)* is er een klein museum met een collectie oude voorwerpen voor het platteland, in wat lijkt op een oud pakhuis met een betonnen vloer. Er is een dorpeling met een groep kinderen te zien die samen met begeleidende ouders en Dora Agostinho de verzameling werktuigen die aan de muur hangen bekijken. Enkele kinderen en Julieta Lopes zitten op banken aan tafel, voor die muur. Een gids praat met de zittende kinderen. Op de voorgrond is Judite Pinheiro te zien.

Tijdens de rustpauzes in de boerderij, waar het kamp van Alvito was opgezet zijn sommige kinderen aan het praten of aan het spelen. Anderen kinderen, waaronder Vitor Abreu schrijven nota's over.

Het kampalbum vertelt de geschiedenis van de landbouwhervorming in Alentejo, met verwijzingen naar de Anjerrevolutie. Er is een werk over de traditionele Alentejo-huizen en verder de geschiedenis over de gemeente en de monumenten van Alvito. Ook de bouw van de Alqueva-stuwdam komt ter sprake.

Ik vond in het archief van VOA geen foto's van het kamp in Arrábida, maar wel het album met de titel "Arrábida", 82 A3-paginas, die, net als van de andere kampen, eerst dienden om een tentoonstelling te maken, alvorens te worden omgezet in album. Van de voorstelling aan de ouders zijn er enkele foto's. In een ervan zien we een kind uitleg geven aan drie bezoekers. Een andere foto toont het door de kinderen beschilderde tegeltableau dat het kamp voorstelt. Het is een paneel van 12 tegels (4 x 3) waarop we de tenten kunnen zien, te midden van bomen, met in de verte de zee, achter een hek. Aan de voorzijde zien we een kinderspeelplaats. Ricardo Azevedo[156] vertelt over dit kamp dat hij zich een bezoek aan

Alcácer do Sal herinnert:

> “[Ik herinner me] heel vaag... Het Parchanas landgoed (pauze)... toen ging ik naar een kamp dat ik me niet meer herinner... of toch, de Serra da Arrábida! Dat is alles wat ik me herinner. We speelden, we aten en dronken fruitsap (gelach in de stem), het was, wel, het was super fantastisch. Ik vond dat geweldig! Dat was echt goed. Dat was echt leven met al mijn vrienden, die ik al lang niet meer zag, dat was fantastisch.”

Avis en Porto de Muge

Carla Gouveia, Rita Silves en Melissa Lousada maken deel uit van de T7-klas. Die groep was op kamp in Avis en later in Porto de Muge. Misschien waren er nog meer, maar ze werden tijdens de interviews niet vermeld. Van deze twee kampen in 1998 en 1999, analyseerde ik de albums niet, die dezelfde kenmerken vertonen als degene die ik hier besprak. Er wordt over het kamp Porto de Muge gesproken door Rita Silves en Melissa Lousada, waarbij ze vertellen over de onderzoekingen met een wiskundige achtergrond (Paulus, 1999) gedurende een half schooljaar en afgesloten tijdens dat kamp. Carla Gouveia herinnert zich de autonomie die de kinderen op kamp verworven:

> "Ah! Wat ik me herinner. Dat zijn de kampen. De kampen gaven ons tegelijkertijd ook, nou ja, de kwestie van verantwoordelijkheid [nog] erg jong, we namen wat meer afstand van de ouders, we geen mama en papa kindjes, we slaagden hierin ... nou ja, de kampen waren fantastisch, ze waren te gek.”

Over dit aspect van de kampen heeft Melissa Lousada het ook:

> “... we verbleven op een bepaalde kampeerplaats, zonder ouders, zonder contact met ouders, zonder mobiele telefoons, zonder telefoontjes, en dat is alles, we gingen de plek leren kennen en [maakten] Peddy Papers [...] We konden ons beter uit de slag trekken het makkelijker, zonder... als we maar bleven denken dat we in op kamp waren, dan lukte het gaat goed, zonder crèmes tegen puistjes en andere dingen...
>
> Je zag het in de meer praktische aspecten, maar ook in andere, de kampen ontwikkelden ook andere aspecten, die meer te maken hadden... meer met het intellectueel bezig zijn, een andere manier van zijn, en dat is het, het kamp was altijd een hoogtepunt van de jaar: de voorbereiding vanuit het kamp, het verzamelen van informatie, de ervaring, en dan terugkeren, en doorgaan met het uitvoeren van het werk dat we het hele jaar door hadden gepland.

De kampen en de correspondentie maken deel uit van de schoolroutines van de Voz do Operário da Ajuda tijdens de bestudeerde periode. De schoolvorm van sociale relaties blijft niet beperkt tot een hiervoor gecreëerde plaats. Er is een interactie met de Kennis wat het experimenteren, de wetenschappelijke omkadering ervan, koppelt aan met een zekere 'pedagogisering'. Er is een specifieke codificatie voor de sociale leerrelaties typisch voor schoolvormen van sociale relaties. In de Voz do Operário da Ajuda die terugvalt op werkmodellen uit de institutionele pedagogie en de MEM, is er een soort her-coderen van de pedagogische relatie waarbij een plaatselijk kader voor de schoolvorm wordt gemaakt dat dichter aansluit bij andere sociale relaties. De hier zichtbare interactieve culturele ruimte-tijd verschijnt op een breed scala aan plaatsen die door de actie van de volwassenen nieuw leven ingeblazen krijgen waarbij ze op enkel op specifieke momenten de functie van onderwijzer

uitvoeren waarbij de kinderen de functie van leerling opnemen, typisch voor de school.
Ik werp vervolgens een wat diepere blik op in deze culturele ruimte-tijd projecten en studies ingeschreven.

Meer informatie in verband met studies en werkprojecten

Wat betekent *studie* of *werkproject* in een klas van de VOA in de bestudeerde periode? Welke relatie tot kennis komt naar voren uit de gedocumenteerde processen wat is er herbeleefd tijdens de dynamische herinneringen?

Een aanzienlijk deel van het archief van de VOA versterkt de herinneringen van vroegere leerlingen, wanneer ze het hebben over een belangrijk deel van de beschikbare tijd dat werd weggelegd voor studies en werkprojecten, sommige op vraag van de onderwijzers, maar als gevolg van provocaties van volwassenen of kinderen.

Er zijn documentaire studies en er is experimenteel werk; in sommige projecten zijn er studies geïntegreerd beperkt zijn tot een gebied, maar er zijn ook overkoepelende studies, eventueel als gevolg van correspondentie, kampen of uitstappen. Er bestaat een zorg om te interageren met informatie op basis van de kennis van elk van de kinderen – vertaald als *"wat ik wil weten"*, *"wat de groep wil weten"* – of zoals Irene Pires vermeldt: *"Ik denk dat we onderwerpen konden voorstellen voor verder onderzoek, en dat herinner ik me omdat dit, dat was uiteindelijk typerend voor de Voz ... "*.

Er zijn verschillende sequenties in de video's van het schoolarchief waarin kleine groepen informatie organiseren, met of zonder de zichtbare hulp van een volwassene. Dit is het geval bij de klassen T5 en T6 in verband met de geschiedenis van de school. Een camera-loop door de ruimte, toont groepen van twee tot vijf die rond de tafels met elkaar overleggen. Het is mogelijk dat de momenten voor autonoom werk zich vermengen met momenten voor projectwerk. Milene Afonso[157] zegt:

> "Hoe dan ook, naast het maken van het individueel werkplan en de voorstelling van nieuwe activiteiten, hadden we ook groepswerk en dus waren we altijd bezig ook met studies. [...] Groepswerk werd sterk aangemoedigd, en nogmaals, coöperatie, nou ja, hmm, en de rest van de tijd lag helemaal vast, om zo te zeggen.

Jorge Carvalho herinnert zich dat het projectwerk een schrijffase en een communicatiefase omvatte:

> "Niet zelden kwamen we in groepjes bij elkaar om teksten te maken. Ik weet niet of dat elke week gebeurde of niet. Maar ik herinner me dat we in groepjes van drie of vier bij elkaar kwamen om teksten of werken te maken. **Ik**: En die werken, was dat gewoon schrijfwerk, of weet je het niet meer? **Jorge**: Ja, er waren ook andere dingen, daartussenin, hmm, ik denk dat we ook werk voorstelden, ik herinner me dat we een keer een werk over Minho moesten doen en dat we elementen van thuis meenamen. Ik herinner me dat ik dat deed, met anderen sprak over de rivier Lima…, en we waren met een groep van 5 of 6. Dus moesten we iets fysieks op papier doen, schilderen, teksten schrijven, over de bevolking, over de rivieren, over de geografische karakterisering misschien, de bevolking, ik denk dat het een soort onderzoek was, voor wie onze leeftijd had ... maar, en toen moesten we dat werk

voorstellen, dat was het.”

Die voorstellingen gaan niet enkel door in het klaslokaal, maar ook in de kelder, zoals we zagen in verband met de kampen en verkenningen. Verder beschrijft Julieta Lopes dat werken van nature met elkaar verbonden konden zijn. Bronnen kunnen variëren interageren en zich met elkaar verbinden. Ze herinnert zich:

> “Eerst werd iets uitgelijnd... daar was de grote gemeenschappelijke deler. Vanaf zo’n uitlijning konden we studeren. Wat willen jullie bestuderen, wat denken jullie dat belangrijk is om te bestuderen. Nu, wanneer we dit weten, binnen wat we willen..., wat kunnen we gebruiken als ... als werktuigen ... we kunnen boeken gebruiken, mensen uitnodigen, onze verplaatsingen, al dit.”

Bij complexere projecten is er altijd een organisatorische groepsaanpak, gewoonlijk vermeldt in de eerste pagina's van de albums die het resultaat vormen van de uitgevoerde studies.

Dit is ook het geval met de studie over Lissabon, die volgt op die over de geschiedenis van de school, gemaakt door de klassen T5 en T6. Bij het organiseren van het werk, legt de groep vast wat elke persoon (of deelgroep) zal doen. Een van de gefilmde documenten toon de organiserende discussie geleid door Julieta Lopes. Het collectief moet de verschillende invalshoeken bepalen om de stad te ontdekken, waarbij men probeert de wensen van iedereen te verzoenen met de collectieve interesse om van de stad een grondiger beeld te krijgen. De discussie gaat over vast te stellen thema's en de moeilijkheid om per invalshoek een goede verdeling te hebben van de belanghebbenden voor elk onderdeel van het project. Op een gegeven moment merkt één van de kinderen op: *"Oh, Julieta, als ze tegen dit voorstel zijn, is dat wellicht omdat ze niet geïnteresseerd zijn "*. Julieta antwoordt: "*Ik ben het daarmee eens, als ze het niet akkoord gaan met dit voorstel, is dat omdat ze niet geïnteresseerd zijn in het deel waarvoor ze zich eerst opgaven"*. Julieta wacht rustig terwijl de kinderen de zaak herbekijken en zegt na een pauze van een halve minuut: “*Hoe gaan we het probleem nu oplossen?”*. Één van de lerenden zegt dat hij liever overstapt naar een ander onderwerp (zonder dat het duidelijk is, welk), maar Julieta antwoordt *“Nee, het is wat jij voor jezelf wil regelen, het is hoe we dit samen oplossen”* waarbij ze wijst naar het algemene schema van de organisatie van de studie. Later in de algemene reorganisatie zegt Tomás Duarte dat ook hij van onderwerp wil veranderen. Julieta antwoordt: *“Zo werkt dat niet Tomás, wil je het deel aanpakken dat je interesseert of wil je in de deelgroep zitten waar anderen zitten?”* Het antwoord lijkt te zijn dat het onderwerp hem interesseert en dat hij er met zijn door hem uitgekozen vrienden aan wil werken. Er wordt gelachen, Julieta reorganiseert het schema, lacht ook en zegt: *"Dat is dus dat, nu ik begrijp ik het, dus blijven jullie drieën bij dat onderwerp"*. De discussie gaat verder over wat iedereen wil doen en aan het einde van de werkdag staat het definitieve algemene plan op het bord: *"Lissabon: culturele aspecten, vormelijke aspecten, milieu, monumenten, tradities, geschiedenis van de stad”,* met wie elk van die deelonderwerpen op zich nemen.

Francisco Neto benadrukt teamwerk en betrokkenheid bij de projecten:

> “we vonden het erg leuk, de school, ernaartoe gaan, daar werken, in groep werken, we hadden de mogelijkheid om dat te doen, om een partnerschap op te nemen, en we waren altijd bezig met verschillende projecten, ik herinner me ook dat ik veel

> tekende wat ik ook erg leuk vond..."

Volgens Dora Agostinho bestaat op het ogenblik van de studie nog steeds een soort voortdurend projectwerk:

> "... in die tijd deden ze vaak van wat ik [vandaag] probeer te doen: studies, werk en projecten en wat nog meer, [...] gebaseerd op de interesses die ze toen ook hadden, wat soms erg uiteenlopend was."

Ik stel een meer gedetailleerde blik voor op enkele producties tussen 1982 en 1999, hoofdzakelijk van de T1- tot de T7-klassen. Het archief laat een generiek sleutelwoord *studies* toe naast de twee meer specifieke sleutelwoorden *dieren* en *25 april.* Dat en de in de interviews opduikende herinneringen aan studies groepeerde ik in *Kleine studies en experimenten* en *In projecten geïntegreerde studies* in functie het ankerpunt. Het tweede sleutelwoord duikt op in *De relatie met dieren*. Alles wat het derde sleutelwoord groepeert en verwijst naar studies over de Anjerrevolutie en diens geschiedenis behandel ik in *Herinneringen aan de revolutie van april 1974*, waarmee ik een einde maak aan dit gedeelte gewijd aan studies en werkprojecten bij Voz do Operário da Ajuda.

Kleine studies en experimenten

De schoolbibliotheek van Voz do Operário da Ajuda bewaart albums en projecten in voorgaande jaren door kinderen zijn uitgevoerd, vaak als informatiebron of leesboek op het ogenblik van de realisatie van de studie. Daar zijn ook documenten bij die eerder de algemeen gekende schoolrelatie met de wereld vertegenwoordigen. Clarisse Rosa zegt:

> "Ik herinner me bijvoorbeeld dat we met die groep een werk maakten over de regio's van Portugal, en waarbij elke regio aan een groep zou worden toegewezen. Dat was niet hun voorstel, het was het mijne en toen verdeelden ze zich volgen vriendschappen of interesses, voor... een regio die ze leuk vonden, en daarvan gaven we een voorstelling aan de ouders."

Ik heb die specifieke studie over de regio's van Portugal niet teruggevonden, maar wel enkele andere documenten waaronder *De boten* die aanleiding geven om meer te willen weten over de schepen die Vasco da Gama voor zijn reis gebruikte; klassieker is het album *Het glas* uit 1992 wat op basis van enkele collectieve vragen de geschiedenis van glas, de varianten en het fabricageproces ervan uitleggen op basis van wat boeken uit de schoolbibliotheek aan uitleg geven en wat een glasproducent per brief informeert; een ander voorbeeld is een album over de planeten, naar aanleiding van of ter voorbereiding van een bezoek aan het planetarium.

Sommige van deze albums hebben een meer originele inhoud, zoals *Gekke Dieren,* bestaande uit een verzameling collages van karikaturen die de T6-klas in het 1e jaar maakte waarbij ze de hoofden van bekende mensen combineren met de tekening of een collage van een dierenlichaam. Ook het collectieve "woordenboek-album" *Vervoermiddelen door ons opgesteld* bestaat uit een compilatie van tekeningen en collages van verschillende deelnemers om ieders schrijven te ondersteunen.

Een origineel document met een enigszins kinderlijke interpretatie van kinderrechten hoofdzakelijk gericht op het dagdagelijkse leven is het album *Rechten en plichten.* Het is een

mengsel van informatie en enigszins moraliserende opmerkingen zoals:

> "*Ouders moeten niet de baas over ons spelen; we hebben recht op een dier in huis; het is een plicht om onze kamer indien nodig op te ruimen; het is onze plicht aandachtig te luisteren wanneer de ouders met ons praten*".

Andere albums of projecten zijn het gevolg van gedane observaties zoals *Ze vernietigen de bossen* met een sterke ecologische bezorgdheid. In dat album staat het advies *"gebruik enkel producten waarop staat 'niet getest op dieren' of 'er zijn geen dieren opgeofferd om dit product te maken'."*

Er zijn ook andere redenen voor eerder zeldzame projecten. Wanneer ze het heeft over een klasgenoot uit Brazilië overgekomen merkt Irene Querido op:

> 'Ik herinner me een project over het Amazonegebied. Over Brazilië. Ik weet niet meer wie het was, maar een van mijn collega's, wiens moeder of iemand anders van de familie was Braziliaans was en dus verkenden we Brazilië, de grootte van Brazilië, en de stad Brasília. Alles wat ik nog denk te weten over Brazilië komt van dat project. Nee toch niet, ondertussen heb ik wel wat meer dingen geleerd. Maar het idee van … ik herinner me dat we zeiden 'maar Monsanto (de groene long van Lissabon) is groot' 'Maar in het Amazonegebied past veel meer dan heel Portugal' 'maar Monsanto is al zo groot'. Dat waren conclusies die we maakten. Ik denk dat dit in het derde leerjaar was.

Een voorbeeld van een project dat het gevolg zijn van een iets uit de praatronde is *De lente* de T6-klas in het 1e leerjaar, gebaseerd op een moeilijke vraag einde maart "*Waarom begon de lente?*". Deze vraag lokt een aantal oorzaak-en-gevolg uitspraken uit, zoals " *Waarom leggen kippen eieren*" wat leidt tot de volgende conclusie "*Kippen leggen het hele jaar door eieren. In het voorjaar zijn er in het wild levende dieren die eieren leggen*", zonder na te gaan of het leggen van eieren de komst van de lente veroorzaakt, of er gewoon een signaal van is: "*En als een dier een fout maakt? Kan het zijn dat de lente dan niet begint op 21 maart? Misschien is het niet omdat de insecten eieren leggen dat de lente begint*". Uiteindelijk is er een vraag of de lente te maken heeft met meer warmte en of dit iets met de zon te maken heeft. Een experiment van drie meisjes uit dezelfde klas, die een onderzoekje reproduceren na een protocol op basis van beelden en foto's gepubliceerd door het Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) benadrukt de relatie tussen de aarde en de zon:

> *"De schaduw van de stok (25.03.92) – fiche 368*
> *Inês, Rita en Catarina.*
> *25.03 – 16.00 uur: de schaduw meet 25 – 29 handpalmen.*
> *26.03 – 14.00 uur: de schaduw meet 15 handpalmen (we hebben de stok niet doorgesneden!).*
> *26.03 – 16.00 uur: de schaduw meet 25 – 29 palmen (is de stok gegroeid?).*
> *27.03 – 14.00 uur: de schaduw meet; de stok is 19 handpalmen lang.*
> *27.03 – 16.00 uur: de schaduw meet 30 handpalmen; de stok is nog steeds 19 handpalmen lang. We merken op: de schaduw zit niet altijd aan dezelfde kant!"*

Ik vond geen gegevens over de verdere ontwikkeling van het onderwerp in deze klas, over de interpretatie van de evolutie van de schaduw tijdens de lente- en zomermaanden, over het

associëren van lente en zomer met de invalshoek van zonnestralen, zoals wordt gesuggereerd in de Franse project *"la main à la pâte"* geïnspireerd door natuurkundige Georges Charpak (1999).

Van tijd tot tijd komt het onderwerp hoe baby's worden geboren ter sprake, meestal als gevolg van directe vragen of van de 'kleine geheimpjes' tussen kinderen onder elkaar. Zo herinnert Milene Neves zich dat haar ouders naar school kwamen…

> "…om te praten over hoe baby's werden gemaakt, en dit was precies in de *eerste klas* (met een stem van bewondering) of misschien wel in de kleuterklas, ik weet het niet. Er was een discussie over aan de gang in de hele school, niet enkel in onze klas, en toen gingen mijn ouders, misschien mijn vader, misschien mijn moeder, maar ik denk allebei - ze zijn beiden dokters – om hierover te praten, en ik herinner me dat ik de zaak niet helemaal begreep (lacht). Maar ik kwam er wel achter dat er een lelijk woord aan verbonden was (lacht) dat JC me leerde (lacht)."

Judite Pinheiro heeft herinneringen aan een soortgelijk werk enkele jaren later:

> "Het eerste project dat ik me herinner uit het tweede leerjaar was er een over hoe kinderen werden gemaakt.
> En... we beseften veel, we realiseerden ons wat seks was en wat niet, het was een beetje te vroeg misschien, we waren toen, ik weet het niet, misschien zes of zeven jaar. En alles begon met enkele heel expliciete tekeningen van M., vriend en collega van hoe een man bij een vrouw komt, en toen wij..., werd het ons meteen duidelijk, ik denk dat het ongeveer zo ging, ik herinner me dat werk nog heel goed."

Carla Brito herinnert zich dat het onderwerp ook in haar klas ter sprake kwam ook al met de hulp van haar moeder:

> "Ik herinner me een project, ik denk dat ik een project heb gemaakt over hoe baby's worden geboren, het was in het derde leerjaar. Ik herinner me dat mijn moeder me een boek gaf, van waaruit ik werkte en dat ik las, en dan een project in de klas voorstelde om alles uit te leggen aan de anderen. Het was zelfs [geschreven] met een typemachine, als ik het me goed herinner.

Dit soort werk, waarbij één van de ouders, of een kennis is betrokken is omwille van het uitgeoefende beroep, als specialist of in een combinatie van beiden, is een kenmerk dat er naast de schoolboekenrelatie met de wereld ook een directe relatie bestaat met wie over kennis beschikt en dicht bij de groep staat. Dora Agostinho legt uit:

> "We hadden zelfs in sommige werksituaties hadden we de aanwezigheid van de ouders en, nou ja, ze werden uitgenodigd als de kinderen studies deden en de ouders goed geïnformeerde mensen waren om over het onderwerp te komen praten. Zij waren ook degenen die deelnamen aan en samenwerkten met hun projecten."

In zekere zin is het documenteren van de realiteit van de kinderen een soort beginpunt voor een studie of een project.

De ontdekkingen en ervaringen die informatie expliciet maken en er Kennis uit vormen (Charlot, 1997) is grotendeels het gevolg van de relatie met de omgeving. Het begint met wat dicht bij een ieder staat. Op de kleuterschool verschijnt er een verjaardagskalender in de vorm van een staafdiagram. Er zijn waarnemingen van dieren, zoals de salamanders die het

aquarium in de klas mee gebruiken: "*Ze hebben 2 kleine gaatjes in de snuit, dat is hun neus. Ze zijn graag in het water, verscholen in de rotsen* ". In dezelfde klas vol provocaties, onderzoekt een kind, zittend op een kleed, de MAB-blokken en meet met zijn vingers het houten vierkant dat honderd vertegenwoordigt, wat kan leiden tot een ontdekking om met de groep te bespreken.

Sommige posters op de muren van de T6-klas suggereren die besprekingen. Er hangt een staafdiagram, waarbij iedereen zijn eigen staaf schilderde, met de titel *Hoeveel mensen wonen er in ons huis?*, *Hoeveel melktanden zijn we al kwijt?* of zelfs de eigen stamboom in het persoonlijk schrift.

De eigen realiteit wordt bijna toevallig vermengd met contacten met andere realiteiten. Zoals Francisco Neto vertelt:

> "Iets wat echt indruk op ons maakte, was toen Julieta ons een kokosnoot meebracht uit Guinee, we probeerden de kokosnoot te openen, en we konden de kokosnoot niet openen, en toen we eindelijk in slaagden de kokosnoot te openen door een gat te maken, herinner ik me dat we allemaal uit de kokosnoot dronken en die ervaring liet een grote indruk na.

Vroeger werk ligt vast zoals in het album van een klas, waarschijnlijk tijdens 1e leerjaar, met de titel *We maakten echte wijn*, met volgende beschrijving:

> " *Wij maakten echte wijn.*
> *De ouders stuurden elk twee kilo druiven (pagina 1).*
> *We hadden oude kleren meegenomen om de andere niet vies te maken (pagina 2).*
> *We kleedden ons om en deden onze schoenen uit (pagina 3).*
> *We deden de druiven in een tank in de keuken (pagina 4).*
> *De wijn werd vier dagen gekookt (pagina 5).*
> *De maandag daarop zagen we Nascimento (de chauffeur van het schoolbusje) de wijn in de flessen doen (pagina 6).*
> *We hadden genoeg voor drieëntwintig flessen (pagina 7).*
> *We gaan de wijn verkopen op ons Magusto-feest (pagina 8).*"

Experimenten en verkenningen van situaties bestaan voor alle kennisdomeinen. Judite Pinheiro herinnert zich…

> "… een ander werk dat we hebben gedaan, heel cool, ik vind het nog steeds cool, was per twee: we probeerden, door elkaar aan te raken, door het gezicht van elkaar aan te raken, om een mal van ons gezicht te maken. En dat is het, ik herinner me dat, ik herinner me heel goed dat te doen, we moesten onze ogen dichthouden, we gingen elkaar aanraken, we vormden en uiteindelijk kregen we daarna een gezicht ... "

Er zijn verslagen van collectieve ervaringen van pre-wetenschappelijke aard, in een album, zoals in het geval van *As Nossas Experiências (Onze experimenten)*. Andere experimenten zijn gebaseerd op eenvoudige protocollen die de kinderen volgen, waarbij ze de waargenomen verschijnselen bespreken met de leraar en met anderen. Van de experimentele activiteiten tijden het eerste leerjaar van de T6-klas, zijn er weinig foto's maar die waarover het archief beschikt tonen de reeds genoemde eenvoudige protocollen.

De interpretatie over de wijze waarop werd geëxperimenteerd komt van een kort gefilmd moment in de T3-klas tijdens hetwelk een meisje een experimentele activiteit voorbereidt. Op een foto uit dezelfde klas toont een jongen aan het werk aan een tafeltje. Het protocol ligt op tafel, samen met een batterij en een plastic fles voor de helft gevuld is met vloeistof. De jongen vult een observatiefiche in.

Observaties en het verzamelen van gegevens vinden op dezelfde manier plaats tijdens kampen. In een film die een groep van 6 kinderen volgt die informatie zoeken tijdens een Peddy Paper, is op een gegeven moment te zien dat ze moeten opschrijven wat ze vonden of leerden, om de termen in een kruiswoordraadsel te zetten: **a**fdamming, schof**f**el, hooi**v**ork, **l**andbouw, en daarvoor een letter van een woord waar niemand de definitie van begrijpt, maar Vítor Abreu die deel uitmaakt van de groep, zegt: *"zet daar een* ***a*** *en dan is 'afval' het geheime woord."*.

De relatie met dieren

Dieren en dierenbescherming zijn vaak terugkomende onderwerpen vooral in de klassen waar Julieta Lopes onderwijzeres is:

> "Ah! Ik heb altijd dieren gehad. Er waren... al snel waren er dieren... hamsters, daarna slakken, [...] daarop cavia's, er waren altijd dieren. En op een bepaald moment met een eerste leerjaar [...] kochten we twee konijntjes, een koppel konijntjes."

Dieren komen vanwege hun aanwezigheid in de klas regelmatig voor in studies en werkprojecten maar ook omwille van de natuurlijke nieuwsgierigheid wat tot gesprekken leidt in de klas. Er zijn dus studies zijn over fauna buiten de school en de klas. Anderzijds zijn er de werken over de verzorging en en de interactie met de dieren op school. Een korte blik.

buiten de school

Tomás Duarte en Judite Pinheiro, van de T5-klas verwijzen allebei naar een werk over de blauwe vinvis en de tussenkomsten van Greenpeace. Tomás zegt hierover:

> "Iets wat ik me ook herinner, dat was grappig, wel…, we deden een studie, een heel interessante studie en wat ongetwijfeld ook een beetje de aanleiding was, hmm, voor de studies die ik later volgde, het was een studie over de blauwe vinvis en over bedreigde diersoorten, ik denk we destijds in groepen van vier werkten, ik weet niet meer welke groep de mijne was, [...] ik herinner me dat ik echt hield van dat werk, en ik denk dat het toen ontwikkelde werk me later de smaak gaf voor natuurwetenschappen, ik weet niet of de interesse zelf er toen al was, maar enkel omdat die studie toen deed,…"

Judite merkt op:

> "Ik herinner me Greenpeace..., ik herinner me dat we echt naar hen toe wilden. Ik herinner me dat ik er naar verlangde, dat ik wilde meedoen toen ik opgroeide, lid worden van Greenpeace. Milene en ik. Dus verdedigden we de walvissen heel erg, het was…, we waren ontroerd.

Milene Afonso hecht veel belang aan hetzelfde werk en is van mening dat ook in haar geval

dit werk haar latere studies heeft beïnvloed:

> “Ik herinner me dat ik destijds een studie deed die een enorme indruk op me heeft achtergelaten en die me eigenlijk leidde naar mijn studies als etholoog, om zo te zeggen, omdat we een video zagen over walvissen en we besloten dat werk over walvissen te doen..."

Ik vond dat werk over de walvissen niet terug in het archief, maar wel andere, over schildpadden, krokodillen, hamsters, allemaal eerder beschrijvend, eerder een transcriptie van eerder neergeschreven informatie.
Er is een belangrijk verschil tussen deze studies en het project over de Iberische Wolf. Hierover vond ik twee albums en Francisco Neto en die betrekking heeft het over één van die projecten. Het album bevat een interview met wolvenkenner Robert Leyle die met de groep kwam praten over de dieren kwam praten. Het andere album is recenter en gebaseerd op een krantenartikel over de onterechte slechte reputatie van de wolf.

Katten worden wel vaker vernoemd en om verschillende redenen. Er zijn albums met de geschiedenis van de huiskat en de zorg errond en er is ook het verhaal van Irene Pires over de schoolvrienden die de katjes thuis gingen bezoeken en wat leidde tot een project:

> “En ze kwamen uit mijn klas en die van mijn middelste zus, Sofia. Ik hield veel van katten en ik herinner me dat in dit onderzoekswerk vrij snel – ik weet niet hoe ik erop kwam over de katten in het Oude Egypte in het project op te nemen, ik weet wel dat ik een handleiding raadpleegde een handleiding over hoe een kat te verzorgen - ik gebruikte foto's, en hop, er was een foto van een pasgeboren katje, en wie het poesje vasthoudt is een klasgenoot van mijn zus, Sofia, en toen maakte ik een illustratie, ik maakte mijn eigen tekeningen en dat was het, en het was voor mij een heel serieus werk dat ik vandaag nog steeds heb, daarom, omdat ik dacht: 'hier is een beetje de essentie van hoe [de VOA] werkte.”

binnen de school

Sebastião en Belmira zijn wellicht de meest bekendste katten geweest in de recente geschiedenis van de school. Zoals ik al eerder zei, liepen ze vrij rond in de klassen en er zijn verschillende getuigenissen van hoe ze zich vaak naast de kinderen installeerden, zelfs op de tafels, tijdens momenten van autonoom werk[158].

Er was nog een derde kat op school en Julieta Lopes zegt:

> "hij liep daar rond, hij was niet van ons, maar hij ging daar altijd eten, zijn naam was Octávio, want in die tijd was er een presidentskandidaat met de naam Octávio Pato, dus kreeg het beestje de naam Octávio."

In de periode tussen 1992 en 1999 nemen de dieren op school een nog grotere plaats in. Een van de gedeactiveerde klassen – er waren toen slechts twee fasegroepen – doet dienst als schooldierentuin. In deze klas zijn er twee grote kooien voor konijnen en enkele kleinere kooien voor hamsters en cavia's. Een tijdlang hadden de kinderen ook een dierenclub. Carla Gouveia en Melissa Lousada komen op verschillende op videos over schoolactiviteiten, waarbij ze de functie van de dierenclub uitleggen aan ouders en bezoekers, tijdens een van de Magusto-feesten, met de bedoeling geld in te zamelen voor voedsel en behandeling van dieren. In ruil mochten de clubleden de dieren in week-ends en schoolvakanties mee naar

huis nemen. Carla Gouveia herinnert zich dit heel goed:

> "... Ook het feit dat we dieren mee naar huis namen, Serafim en Serafina, onze konijnen. Dat was ook heel leuk, want nogmaals, eerst en vooral vonden we die konijnen erg leuk, en daarenboven was er de verantwoordelijkheid, we moesten weten hoe we voor de konijnen moesten zorgen en dat gaf ons redenen om te onderzoeken…, als ik met vrienden praat, degenen die daar niet op school waren, er zijn bepaalde dingen, dat het was, dat allemaal al routine, denk ik.

Julieta Lopes bevestigt dit:

> "... dus op vrijdag zag je ouders en kinderen vertrekken met dieren, want op vrijdag schreven de kinderen zich in om de dieren mee naar huis te nemen. En vooral de konijnen, omdat ze, die hadden een hele grote kooi, [...], dus was het vaak vader, moeder, oma en opa en de kinderen zelf die alles voor de konijnen droegen. Maar het was heel leuk, want om vier uur begon iedereen met kooien te vertrekken."

Er was in die schooljaren veel te doen rond dieren bevestigt Julieta Lopes. Op het Magusto-feest waar de dierenclub formeel wordt opgericht hangt het hele verhaal over de aankoop van de konijnen en bijkomende toelichtingen aan de muur. Een soort referentie voor de T7-groep is het door hen verzonnen verhaal *O Coelho Serafim*, aangevuld met een projectwerk *De dwergkonijnen* waarin wordt uitgelegd hoe je voor konijnen moet zorgen en hoe ze communiceren. In dit vertellen de kinderen ook over de geboorte van een nieuw nest. Rita Silves zat in de T7-klas en vertelt:

> "Het feit dat er dieren waren, dat er altijd bij de dieren waren, en dat we onze moestuin hadden beïnvloedden me denk ik om bioloog te worden – en dat veranderde niet, zelfs niet na het negende jaar, toen we het moesten bepalen wat we in het secundair wilden doen, het was altijd wetenschap, daar twijfelde ik nooit aan. Maar het was de lagere school de me beïnvloedde. Uiteindelijk hield ik van dieren, ik wilde ze behandelen. Dat is niet alleen voedsel, het heeft eigen leven, en dat was heel belangrijk. Julieta liet ons zien dat [voedsel] levende wezens waren.

In 1996 zorgde de dierenclub, naast voor katten en de konijnen Serafim en Serafina, ook voor de dwergvarkens Telmo en Telma, de witte muizen Micro en Nanon en de schildpadden Mimi en Pintas. Eind jaren '90 werd er naast de moestuin een ruimte gecreëerd voor de kooien van de dieren, waarbij sommige dieren naar de speelplaats verhuisden, volgens Dora Agostinho.

In projecten geïntegreerde studies

Veel diepgaander onderzoek is geïntegreerd in min of meer langdurige projecten. Soms verstrengelen ze zich, soms komen ze los van dat project om een eigen leven te leiden. Vítor Abreu herinnert zich de projecten en vergelijkt met de klas waarin geen projecten waren:

> "Ik herinner me ook dat deze [tweede] klas… die had niet veel mee te maken, er gebeurden hier niet veel dingen tegelijk, er waren geen parallel lopende projecten. Ik herinner me dat we toen wel planten kweekten, en dat we er tijdens de lessen soms over praatten, dat we de groei van planten analyseerden, en dat ik vond dat dit niet veel te maken had met wat we leerden, maar. ..."

In de klassen die het voor het universum in studie in de Voz do Operário da Ajuda werden

uitgekozen, hebben alle werkprojecten te maken met het leren van de taal, met rekenen en wiskunde en met alles wat in milieustudie in aanmerking komt. Dat is hoe wat Charlot (1997, p. 80) de relatie met de kennis-als-object op een welbepaald ogenblik in een welbepaalde leercontext in een zekere ruimte vorm krijgt; waar de door anderen objecten van kennis en wetenschap zich verbinden met door eigen productie ontwikkelde objecten van kennis. Dat is hoe volgens die auteur (1997, p. 73) de relatie-actie met kennis een sociale relatie wordt.

Ik vond in het archief enkele voorbeelden van deze actie en relatie. Sommigen ervan noem ik *taalprojecten*, vanwege hun relatie met andere aspecten van de sociale betekenis van het leren van talen. Ik ga er dieper op in *Het sociale nut van lezen en schrijven*. Maar eerst ga ik nog wat dieper in op de herinneringen van wat *wiskundeprojecten* en *projecten om het milieu te kaderen*.

taalprojecten

De taalprojecten zijn van een welbepaalde aard en volgens de documenten uit het archief hebben ze vooral te maken met het beheersen van diezelfde taal doorheen het lezen en schrijven.

De de T6-klas gebruikt om zich te alfabetiseren ondermeer het doe-boek *O meu livro de leitura* (Gomes de Almeida en Soares, 1991). Het voorstel om een verhaal te verzinnen aan de hand van tekeningen en enkele vragen leidt tot originele teksten *O Chapéu da Alice* en dat is dan weer een goed excuus om de auteurs naar de klas uit te nodigen[159].

Een ander voorbeeld is het toneelstuk dat de T3-klas op school uitvindt en meeneemt naar de correspondenten. Het hele stuk is door de groep geschreven. Voor elke akte stelde een werkgroep eerst de dialogen voor die later samen werden besproken en dan tot een geheel leidden.
Het is een verhaal dat zich afspeelt in het bos, waar bomen en bloemen worden bedreigd door enkele mannen die het bos willen verbranden. De planten roepen er de dieren bij om ze te verdedigen tegen de mensen en de ontbossing. Die dieren krijgen onverwacht wat steun van een groep kampeerders en besluiten samen met de dieren een bosbijeenkomst te organiseren om na te gaan wat de problemen zijn. Wanneer de kampeerders en de dieren de onmacht van planten tegenover de ontbossende mannen beseft, roepen ze de geest van het bos (uittreksel uit een toespraak van een Indiaans opperhoofd over het gebruik van het land) op die wie bomen kapt er definitief doet van af zien het bos te vernietigen. Het stuk werd geschreven toen tijdens intense en zeer uitgebreide bosbranden en volgens verkregen informatie veel van de verwoesting het gevolg is van criminele interventies om land vrij te maken voor herbebossing met snelgroeiende plantensoorten door de papierindustrie.

Uit diezelfde klas is er ook een taalproject om een analyse te maken van de klaskranten. Een draft van een onvoltooid tijdschriftartikel beschrijft de observatie van een reeks teksten waarbij een analyse wordt gemaakt over gebruik van titel, typografische effecten, het al dan niet vermelden van de naam van de auteur, de datum, het woord einde (fim). Ook de gebruikte druktechniek is vermeld. Verder is er een overzicht van gebruikte woorden en waarbij de klas vaststelt dat vijf van de zeven teksten ten minste één woord gemeen hebben. Kinderen maken hypothesen die ze naderhand controleren over de frequentie van de meest gebruikte woorden. Ze stellen ook vast dat wat geldt voor één bestudeerde klaskrant niet

zomaar kan worden gegeneraliseerd voor andere klaskranten.

wiskunde projecten

Met enige regelmaat duiken er documenten en werkmomenten op die getuigen hoe een klas of een groep kinderen vraagstukken van allerlei aard aanpakken. Een gefilmd moment gaat bijvoorbeeld over een discussie over het plannen van een te volgen route, een ander gaat over eigenschappen van getallen met behulp van Papy's mini-rekenmachine en zelfs een logisch probleem om ouders en kinderen te verbinden worden in groep opgelost. Zonder te spreken over wiskundige projecten is er wel veel aandacht voor het creëren van werksituaties waar wiskundig denken voor nodig is.
Het vermelden van logische of numerieke vraagstukken of een mengsel van beide doorkruist ook de hele geobserveerde periode van de Voz do Operário da Ajuda tussen 1985 tot 1999.

Francisco Neto, uit de T1-klas zegt:

> “Ik herinner me een gekke Belg, een *extranaut* die daar opdook [...] een leuk figuur die ik grappig vond en met een vreemd accent sprak en ons zijn problemen uitlegde [...], kijk, ik denk dat er één was die met trams te maken had. Je nam de tram naar het hoofdgebouw, en je wist echt niet hoe dat te doen, het had te maken met dienstregelingen en geld voor de kaartjes, je legde daar een situatie uit die helemaal geen verzonnen situatie was, het was iets concreets, dat we je moesten helpen oplossen. En ik herinner me dat we dat leuk vonden, zo af en toe kwam je daar binnenvallen, uit het niets, met een uitdaging,, en ik herinner me dat we zelfs tijden de pauze zegden, … hé wacht, we moeten Pascal helpen, … hé toe, kom voetballen, … nee, nee, wacht even, we moeten dat probleem voor Pascal oplossen, want anders gaat hij weg zonder dat zijn probleem is opgelost en dan, … Ik herinner me dat we echt geloofden dat je echte problemen meebracht waarbij we je moesten helpen.”

Maar de kinderen bedachten ook zelf vraagstukken. In het archief vond ik een reeks vrij klassieke ‘school’vraagstukken, zoals onder anderen:

> *“Meneer Manuel kocht een busje van 2,5 meter lang. Een maand later verkocht hij het aan zijn buurman voor de helft van de prijs: 979.000$00. Hoeveel had het busje gekost? – Frederico, Marta, Marco.”*

Er zijn andere dergelijke vraagstukken, zoals de identificatie en classificatie van verpakkingen volgens hun gewicht, hun capaciteit of inhoud, waarschijnlijk uit klas T3. Nog andere vraagstukken en discussies zijn opgenomen in een publicatie over wiskundige dialogen met kinderen (Narciso & Paulus, 2006).

Minstens twee groepen stellen lang lopende vraagstukken wat ik hier aanduid als wiskundeprojecten.

Het wiskundig onderzoek uitgevoerd met de klas T7 (Paulus, 1999) is daar een goed voorbeeld van. Met enkele provocaties geïnspireerd door Enzenberger's (1998) Getallenduivel, bleef de klas zes maanden lang onderzoekingen doen naar regelmatigheden en rekenkundige fenomenen die voor kinderen van die leeftijd gemakkelijk te begrijpen waren. De uitdagingen werden van week tot week onderzocht en besproken.

Mijn eigen fascinatie voor LOGO-programmering zowel als die van veel leerlingen van de T3-

klas heeft geleid tot momenten met intense discussies over logische concepten, coordinaten in het Cartesiaanse vlak, negatieve en decimale getallen. Door de zeer snelle technologische evolutie is het niet langer mogelijk op disquetes opgeslagen producten gemaakt met experimentele LOGO-versies te bekijken met in onbruik geraakte besturingssystemen. Dit is het geval bij het eerder genoemde spel geïnspireerd op het het ganzenspel en beschreven in *Le jeu de João*. Met dezelfde groep werden nog andere spelletjes geprogrammeerd, waarvan er één leidde tot gesprek tijdens een simulatie waarbij de hele klas betrokken werd. De klas bootste een klassiek logisch probleem na in LOGO-programmering: als er tussen negen zakken met gouden munten een zak is met valse munten en dus meer of minder weegt dan de andere acht, hoe identificeer je de valse zak met slechts drie wegingen? De oplossing was relatief eenvoudig en velen hadden het logisch vraagstuk snel verwerkt. Daarom stelde Diogo Garcia voor de LOGO-schildpad te programmeren om de taak uit te voeren. Die programmatie werd snel erg complex en om beter de begrijpen hoe sommige logische operatoren werken, wat de rol is van lokale en globale variabelen bij het programmeren en op welke manier programma-eenheden in LOGO met elkaar verbonden zijn, drong de simulatie zich op en dit werd gefilmd. In een open ruimte dat het "scherm" met de weegschaal en zakken met munten voorstelt is Diogo de schildpad en voert hij de opdrachten door elk van de programmeurs gegeven: de klas zit om hem heen en maakt een keten van procedures. Na de simulatie is er een korte discussie, waarin de “onzichtbare” procedures worden uitgelegd: de samenstelling van variabelen en de vervanging van informatie aan de blokken die ze bevatten, gegeven via het toetsenbord.

Over het vele werk met de computer, vaak in kleine groepen, zegt Irene Querido:

> “Ik herinner me wanneer we zó waren, ik heb meer herinneringen aan de computer dan aan andere dingen, ik weet dat we ze niet allemaal met alles bezig waren, daar heb je het weer, ik weet dat er kleinere groepen waren [...]. We hadden activiteiten verdeeld over verschillende dingen, en misschien was ik meer gefascineerd door de computer (lacht).”

Nu de klas de variabelen en de daarin opgenomen externe informatie begrijpen, maakt een eerder genoemd onderzoek mogelijk in verband met de invloed op de snelheid van een auto op een hellend vlak. Dit blijft zo, ook wanneer de invloed van een motor gemeten wordt bij het stijgen op als het dalen van een hellend vlak. Daarbij is er een bijkomende wetenschappelijke vaststelling in verband met wat de data kan vervalsen. Zo moet er een oplossing gevonden worden om het remmend karakter van de elektriciteitsdraad die de automotor te omzeilen.

projecten om het milieu te kaderen

In het vorige punt had ik het al over de bibliotheek van Voz do Operário da Ajuda waarin albums waren opgenomen door de leerlingen zelf. Het kan gaan om kleine op basis van eigen vragen gemaakte onderzoekingen. In dat geval vind men meestal de verwijzing naar bronnen of uitgeschreven interviews.

Zo vinden we in klas T2 een lijst met *work in progress*: prehistorie, honger, het heelal (x 2), het menselijk lichaam, reptielen, katten. Op een van de foto's zien we één van de auteurs van het project over de prehistorie de tijdlijn aanvullen, terwijl een andere groep de presentatie

van een project in de kelder voorbereidt. Clarisse Rosa legt uit:

> “... de milieustudie vloeide vooral voort uit het projectwerk, de werken werden daarom ontwikkeld in projecten, in groepen. Ze zochten dingen op en experimenteerden en weet ik veel, en dan was er de eigenlijke voorstelling voor de hele groep, maar zij waren degenen die voorstelden en ik begeleidde die voorstelling een beetje. Dus dat was mijn functie op dat belangrijke moment, meer van organiseren [...] van de wat gezegd werd proberen vast te leggen en het belangrijkste uit wat ze zeiden te bewaren.

Eventueel minder klassiek zijn de projecten van de T1-klas. Een ervan, uit 1987, draagt de titel *Ons project over de Natuur* en is gebaseerd op nieuws over jagers die flamingo's doodden in het estuarium van de Taag, wat leidde tot drie werkgroepen, *Rivier de Taag, Vervuiling* en *Bescherming van soorten*, de groep waarvoor Francisco Neto verantwoordelijk is.

Dit werk bevat interviews met de partij *Os Verdes*, een met mij over de Belgische Jeugdbond voor Natuurstudie en het werken in natuurreservaten. Van de geplande activiteiten “*mensen uitnodigen om met ons te komen praten, een bezoek aan de tentoonstelling over de Indianen van Brazilië, een observatie van de natuur, zoeken naar informatie in boeken, kranten en tijdschriften, teksten schrijven, een verhaal schrijven en een album maken*” bleven interviews, de organisatie van de tekst en de organisatie van het album bewaard. Het werk *De Taag* van dezelfde groep, dateert uit 1988 en gaat dieper in op onderwerpen die verband houden met de rivier en de bestrijding van vervuiling.

Raul Bento heeft het over het veelvuldig gebruik van niet schoolse bronnen:

> “Ik herinner me onze voorbereiding op onze reis naar België, we moesten de post gaan halen, dat moet dicht bij de school geweest zijn, ik weet het niet meer, maar ik herinner me dat we de school verlieten om dat te doen. Ik herinner me een studiebezoek, ik denk samen met Diogo Garcia, hier dichtbij Egas Moniz. Ik zat in de werkgroep ziektes en we gingen iets na bij de tropengeneeskunde, maar ik weet de reikwijdte er niet meer van.”

Zoals al in andere situaties vastgesteld, is er speciale aandacht voor de voorstelling van uitgevoerd werk. Een serie foto's uit 1991 toont de T4-klas tijdens de voorstelling van hun werk aan de vaders en moeders. We observeren de kinderen afwisselend staand en zittend voor het bord, terwijl de ouders, zittend aan de werktafels, de presentaties volgen.

transversale projecten

over de Europese Economische Gemeenschap

Een van de albums van de T3-klas was een onderdeel van de correspondentie met de Belgische klas en bevat informatie over de landen van de toenmalige Europese Economische Gemeenschap, hier de Gemeenschappelijke Markt genoemd. Een kopie bleef in het schoolarchief terwijl het origineel geschonken werd aan de correspondenten zoals te zien is in een van de video’s over dit initiatief.

Diogo Garcia vertelt hierover:

> “Ik kan me niet herinneren of het werk over de EEG verband hield of niet [met de correspondentie]. Ik herinner me dat het over de EEG ging en dat elke groep een

> land bekeek. Meer weet ik niet meer. Ik herinner me dat er een groot project was dat veel werk vergde.

Het werk dateert van twee jaar vóór de publieke geboorte van het *World Wide Web*, dus om dit album te produceren werd er telefonisch en per brief een beroep gedaan op culturele diensten van ambassades, aangezien de schoolbibliotheek niet over de informatiebronnen beschikte nodig om de vragen te beantwoorden die de kinderen hadden gesteld. Dit is wat Diogo Garcia zich ook nog herinnert:

> “Ik deed een werk over Duitsland, als ik me niet vergis. Ja, het gaat over Duitsland dat ik heb gemaakt. […] Ik herinner me dat ik hiervoor naar informatie op zoek ging, bij de Duitse ambassade, met mijn vader, ...”

De index van het album verwijst naar de behandelde landen en wie hiervoor verantwoordelijk was: *B – België – S., S.; D - Duitsland - D.G., R.; E – Spanje, I., R .,* enzovoort. Naast de bovengenoemde landen is er ook een zicht op Frankrijk, Griekenland, Italië, Nederland, Portugal en een algemene voorstelling van het Europa van de gemeenschappelijke markt. Op de indexpagina staat:

> " *Toen we op zoek gingen naar financiering voor onze reis naar België, kregen we de behoefte om meer te weten te komen over de EEG. We schreven een brief naar alle ambassades van de EEG-lidstaten. De ambassades van Groot-Brittannië, Ierland, Luxemburg en Denemarken reageerden niet. Daarom konden over die landen niet de gewenste informatie te verzamelen. We betreuren het dat we onze studie niet hebben kunnen afronden. De auteurs.* ”

De groep heeft voor elk land vragen opgesteld en de antwoorden hierop worden aangevuld met informatie aan de hand van de ontvangen documentatie. Van Duitsland is er zo eerst informatie die men voor elk land terugvindt op basis van wat de groep wilde weten: de kaart, de hoofdstad, de identificatie van het land op de auto's, de valuta, de vlag, een van de belangrijkste rivieren, de stad (of regio) groter in het verlengde en bij de inwoners, een typisch gerecht, de “nationale drank”, de belangrijkste grenzen, wat mensen gewoonlijk doen in het weekend, de meest gebruikte medicijnen.

Dan volgt specifieke informatie die de groep uit de beschikbare documentatie overnam. Nog steeds in het geval van Duitsland is er een informatie over de door Duitsers meest bezochte stranden (die zich destijds niet in Duitsland bevonden, maar in Portugal), de president, wat het duurst is in het dagelijks leven, van de meest voorkomende beroepen. Het project vermeldt ook dat de belangrijkste Europese luchthaven destijds de luchthaven van Frankfurt was. Tot slot wordt er ook verwezen naar de industriebeurs in Hannover.

Het werk aan de correspondenten voorgesteld. Daarna bracht de Portugese groep het Berlaymontgebouw, waar ze zich lieten fotograferen voor de hoofdingang van het gebouw om later een gesprek te hebben met een Portugese vertegenwoordiger. Dit definieerde Europa in de eerste plaats als een continent en in de tweede plaats als een reeks landen. Op de vraag "wat is gemeenschappelijk tussen de volkeren van Europa", verzekert de Portugese gastheer dat het christendom een gemeenschappelijke schakel is, om later te onthullen dat wat Europa samenbracht de economische wederopbouw was, na de Tweede Wereldoorlog. Kondigt de pariteit aan tussen de valuta's die op een dag zullen leiden tot een gemeenschappelijke munt,

als symbool van soevereiniteit. Het gebruikt dit idee om het verschil tussen de EEG en de VN uit te leggen. Het was duidelijk dat de perspectieven, die opvielen in de studie die door de groep was uitgevoerd, verschillen en diversiteit waren tussen de landen en mensen van de landen die ze bestudeerden, terwijl het perspectief van de Portugese vertegenwoordiger uniformiteit, economische normalisatie en soevereiniteit was. , van gecentraliseerde macht.

Na het kappen van de vijgenboom

Het document *“Nadat ze de vijgenboom kapten, gebeurde er veel!!!”*, van de door Julieta Lopes begeleidde klassen melden een tweejarig proces van het koppelen van studies uitgevoerd door groepen T5 en T6. Er wordt uitgelegd hoe de studies met de titels *“Natuur”, “Studieparadijs – droomeiland”, “En de anjers vielen vrij naar vrijheid”, “Vroeger en nu door de eeuwen heen en hoe van tijd tot tijd dingen veranderen”, “Lissabon, niet alleen maar ook" en "Alentejo, een verre hoop"* volgen elkaar op, waardoor gedurende de twee jaar een zeer rijk programma kan worden ontwikkeld dat nauw aansluit bij het officiële curriculum. Dit doet Judite Pinheiro zeggen:

> "Het lijkt mij dat als we aan een werk startten, we altijd doorgingen ... het werk aan het doen waren."

Milene Afonso verbindt het begin van deze specifieke cyclus vast met de verminkte boom:

> “Sterker nog, de waarheid is dat de de door de boom ingenomen ruimte veel kleiner is geworden, nietwaar, dus euh..., dit gaf aanleiding tot een werk over bomen, voornamelijk ontwikkeld door Tiago, hij maakte een herbarium. […] Daarom deden we dit werk, [we gingen] heel boos naar de klas en waren heel boos op Julieta. We wisten niet meer wat we te doen. We waren ontroostbaar, we huilden, we vertelden de heren dat ze de boom niet zouden kappen, dat we zouden protesteren (lacht), een protest om de boom niet om te hakken, nu ja, we probeerden dingen te doen, en daar kwam heel dat project van. Opnieuw, de omgehakte boom, maar dat moest wel zijn, hoewel we dit helemaal niet grappig vonden.”

Het werk waarover Milene Afonso het heeft als resultaat is van hun eerste reactie, legt de behandeling van bomen uit, omvat interviews met Quercus, bezoeken aan de tropische en botanische tuinen, maar legt ook een verband met de problemen van vervuiling en de bescherming van diersoorten bedreigd. In gesprek met de mensen van Quercus ontstaat de mogelijkheid om Berlenga Island te bezoeken. Ik heb het al gehad over de twee kampen[160], geportretteerd in *"Paraíso de Estudos - Ilha de Sonho"* en *"Alentejo, een verre hoop"* en die voor Julieta Lopes hiervan deel uitmaken.

Met dezelfde groep verschijnt ook het werk *“En de anjers vielen vrij naar vrijheid”,* over de revolutie van april 1974 en het bezoek aan het fort van Peniche.

Milene Afonso heeft heet ook over ander werk over hetzelfde thema van vóór het Alvito-kamp:

> “... ik weet niet of het over de geschiedenis van de eerste republiek ging, ik weet niet precies wat het onderwerp van het werk was, ik herinner me verschillende dingen die we deden, maar ik herinner me niet precies het werk, dat is een beetje vreemd."

Dit werk krijgt de titel *“Vroeger en nu door de eeuwen heen en hoe van tijd tot tijd dingen*

veranderen" en heeft het ondermeer over het bestuur van de instelling Voz do Operário. Maar er is ook een historisch overzicht over de regering van het land vóór de monarchie, tijdens de monarchie, na 5 oktober, tijdens het fascisme en na 25 april 1974. Het werk gaat verder over de gemeentelijke besturen, met een diepere blik op de Ajuda-wijkraad en de gemeenteraad van Lissabon. Verder is er een deel over de invoering van de republiek en het werk eindig met informatie over de campagne "Norton de Matos" (presidentskandidaat tijdens de eerste republiek). Julieta Lopes verklaart dat het de bedoeling was over macht en bestuur te praten:

> "Alle vormen van besturen. Nationale verkiezingen, gemeentebestuur, alles (pauze). Zelfs macht op zich, ik heb macht in Portugal besproken met een verkiezing als uitgangspunt. Van nu gingen we naar vroeger terug, tot waar we geïnteresseerd voor waren, de middeleeuwen of zoiets."

Het werk startte eigenlijk als gevolg van vragen naar de precieze betekenis van de feestdag van 5 oktober.

Eind februari organiseert de groep het werk over Lissabon, waarbij gedurende vijf opeenvolgende weken bezoeken gepland werden aan het kasteel van São Jorge, de uitkijkpunten rond het kasteel, aan de Carmo-kazerne (belangrijk tijdens de regime wissel die op 25 april 1974 startte), het Carmo-klooster, de lift en het centrum van Lissabon. Gedurende de derde week bestudeerde de groep het Alcântara-dok, de Taag en de scheepswerven, een interview met een wethouder van de gemeenteraad van Lissabon en ecologen. Dit werd gevolgd door een bezoek aan het modernere Lissabon, Areeiro en de nieuwe lanen, waarbij de kaart van Lissabon werd bestudeerd. De laatste van deze vijf weken hield ook een luchtbezoek in per vliegtuig, vanaf het vliegveld van Tires. Dit project was net op tijd klaar om aan de organisatie van het Alvito's kamp te beginnen. Het resultaat van de studie over Lissabon werd vastgelegd in het album *"Lissabon, niet alleen maar ook"*.

Tijdens een organisatie van de dag, van 2 maart 1994 herinnert Julieta Lopes aan het werk dat gedaan moest worden om het album af te ronden. Ze heeft het daarbij over het vliegtuigbezoek. Het lijkt een goede zaak te zijn dat iedereen weet in welke groep ze zullen zitten. Hoewel alle bezoeken voor iedereen zijn, zou elke groep zich moeten concentreren op de problemen die nog moeten worden opgelost. Er zijn in het album verslagjes over de uitstap, zoals:

> *"Dinsdag maakten we een vlucht per vliegtuig. Tijdens de hele reis stopte ik mijn oren dicht. Ik zag: Praça do Comercio, Praça da Figueira, onze school, Castelo de São Jorge, de Taag en het nationale stadion. Ik vond het erg leuk. In het begin was ik bang maar daarna wilde ik meer. Ik zou graag vaker een vliegtuig willen nemen. I.P."*

E is ook een verslagje van Ricardo Azevedo:

> *"Ik vond het leuk om in het vliegtuig te zitten. Ik zag het kasteel van S. Jorge, de muren, de mensen en ik zag de toren van Belém.Het vliegtuig ging omhoog. Ik vond dat van stijgen en dalen erg leuk, maar ik werd ook echt bang en zei: - oh mijn maag draait om.*

Het album, waaruit foto's zijn genomen, bevat ook een pagina met afbeeldingen het vertrek en de aankomst van het vliegtuigje en twee pagina's met luchtfoto's in de omgeving van Belém.

De school als studieobject

Minstens twee albums nemen de school zelf als studieobject. Het eerste dateert uit 1989 en vernoemde ik al. Het vertelt over het pedagogische project van de Voz do Operário da Ajuda, en is geschreven door kinderen en volwassenen. In dit collectieve werk komt het beheer van tijd, de klas en school aan bod waarbij verder de nadruk ligt op werk met moedertaal, wiskunde, milieustudie, de interactie met kinderen met speciale onderwijsbehoeften die deel uitmaken van de onderwijsgemeenschap. Er zijn ook enkele pagina's gewijd aan het werken met computers. Aan die 55 pagina's tellende A4-brochure werken ondermeer de klassen T3 en T4.

Bij de publicatie van de brochure werd er een tentoonstelling georganiseerd die de hele opzet ervan met schrijfplan en ongebruikt materiaal uitstalt, zoals een collectief uitgevonden verhaal dat aan de keldermuren ophangt met meerdere milieustudie albums op een tafel. Men kan vaders en moeders zien terwijl ze de brochure raadplegen voor een andere tafel met de verschillende omslagvoorstellen. Een andere foto toont twee tafels met informatie over correspondentie en een voorbeeld van een kleine studie dat de oorsprong van papier als onderwerp heeft.

De klassen T5 en T6 stellen op iets *"De geschiedenis van onze school"* voor, in een album met die titel, verdeeld in twee delen. Het eerste deel vertelt het verhaal van het Ajuda-paleis en de daar wonende koningen tot de inplanting van de republiek. In de tekst wordt er een verband gelegd met de rijtuigen en die vandaag in het betreffende museum staan en introduceert vervolgens de geschiedenis van de huizen rond de patio. Daarin wordt uitgelegd hoe een kleindochter van een echtpaar dat op voorstel van koningin D. Maria Pia in het huis ging wonen, een deel van het huis verhuurde aan een onderwijzeres die op haar beurt een contract had met de Voz do Operário die daar kinderen van haar leden kon school laten lopen. Toen de onderwijzeres op pensioen ging schonk ze de schoollicentie aan de Voz do Operário. Bij de presentatie van het album hoorde een tentoonstelling georganiseerd. Een exposant geeft uitleg bij een poster over de geschiedenis van de patio die aan het paleis van Ajuda was verbonden. Men kan uit foto's begrijpen dat er een rondleiding is bij de tentoonstelling. Op een van de foto's zien we een kind informatie geven aan een volwassene. Op een andere afbeelding zien we moeders op een tafel uitgestalde albums raadplegen. Daar staan ook Carla Gouveia met haar moeder bij. De tentoonstelling met bovengenoemde werk over Lissabon eindigt met: *"Er zijn avonturiers die het aandurven elk jaar op avontuur te gaan... Dat zijn wij."*.

Herinneringen aan de revolutie van april 1974

> "Wat deden we? (pauze) Anjers, en we zochten naar alle publiciteit die er destijds rond 25 april was, ik denk dat dat het, meer... toen maakten we posters, we gebruikten zinnen. We tekenden hierover. Wat ik me het meest herinner... en we schilderden de school, ja, over wat 25 april meebracht. Berichten over 25 april." (Judith Pinheiro).

Vijftien geïnterviewde oud-leerlingen uit verschillende klassen vertellen over studies in het algemeen, negen hebben het specifiek over de werken rond de Anjerrevolutie en de transitie

van Estado Novo naar representatieve democratie. Ik vond negen albums, uit verschillende jaren en klassen, die het verhaal vertellen over 25 april, bijna allemaal uit door Julieta Lopes begeleidde klassen. De Stad Lissabon gaf in 1999 een werk van de kinderen van Voz do Operário da Ajuda uit, als onderdeel van de 25e verjaardag van 25 april. Dat werk was getekend en verteld in 1992. Net als een vroeger verhaal, waarin planten de hoofdrolspelers zijn, gaven ook hier de auteurs de hoofdrol aan planten die in een tuin wonen en waar steeds ondraaglijker gerbera, een leger gerbera's verzamelt en uiteindelijk alle bloemen en dieren in de val lokt. De rest van de bloemen gaan in heel de stad op zoek naar een grasmaaier. Ze verstoppen ook een schaar om de anjers, die zich vrijwillig voor de klus hadden aangemeld, de tijd te geven zich te organiseren om de eerste gerbera te knippen. De anderen slaan op de vlucht en er heerste weer rust in de tuin[161]. De andere albums die verwijzen naar de Anjerrevolutie zijn ofwel collectieve verhalen ofwel het resultaat van onderzoeks- en documentatiewerk. De verhalen omvatten *"Um 25 de Abril "* uit 1988, geproduceerd door de T1-groep, *"Foi possível sonhar o impossível"*, uit 2001, geproduceerd door een groep die Julieta Lopes twee jaar volgde, na de T7-groep, *"Um 25 de Abril… aconteceu no mundo das plantas"* zonder zichtbare verwijzing naar klas of datum, *"Não queremos o chefe Carabão"*, door een eerste leerjaar gemaakt in 1985. Telkens de datum naderbij kwam, zegt Jorge Carvalho:

> "alle tekeningen rond 25 april, want de school was erg verbonden… er waren altijd wel wat lezingen, en er werden wat oudere mensen uitgenodigd die met ons kwamen praten over wat er was gebeurd in de tijd van de PIDE, in de gevangenissen. Vooral de waarde van vrijheid werd volgens mij meer, meer benadrukt, … [...]
> Naderhand weet ik niet meer of we werk hierover deden of niet, maar 25 april, daar op school, werd gevierd, en het was goed, het was goed gemarkeerd."

Getuigenissen werden zeer gewaardeerd. Fernanda Queirós, die naar school ging toen Jorge Carvalho Voz do Operário da Ajuda voor het 5e jaar verliet, heeft ook herinneringen aan mensen die naar school kwamen om hen te vertellen hoe ze hun dagen in de gevangenis hadden doorgebracht:

> "L., ik herinner me de verhalen van L.'s grootmoeder, ik herinner me haar heel goed en rond 25 april vertelde ze ons verhalen, hmm, over haar ervaringen in de gevangenis, was dat?"

Ik vond *"25 de Abril… uma história a não esquecer"*, een hervertelling zonder bron, zonder datum en zonder vermelding van de klas en ook *"Perguntámos, alguns adultos responderam"*. Dit bestaat uit een klein document met getuigenissen van volwassenen, omgevormd tot een klassenalbum. Zoals als eerder verteld, had de school een positief antwoord gekregen om een interview van Álvaro Cunhal af te nemen. Van zijn tussenkomst werd een album gemaakt met de titel *"Resumo de que o Álvaro Cunhal nos contou"* zonder vermelding van datum of klas.

Het album *"E os cravos caíram em liberdade"* brengt een ander perspectief. Het zijn getuigenissen van ouders en grootouders van degenen die in 1993 het 3e of 4e jaar bijwoonden. Er is ook een kopie van een brief aan de toenmalige president van de republiek. Hij heeft nooit geantwoord, en Judite Pinheiro zegt:

> "Oh, ik wachtte elke dag op de brief, ik ging kijken of er een antwoord was gekomen, maar dat was er nooit aangekomen (lacht). Het kwam nooit, maar ik geloofde het echt... Ik had op dat moment een hekel aan Mário Soares (lacht). Ik

haatte hem hiervoor. (lacht) Maar dat was toen, het is voorbij.”

Het document bevat zestien getuigenissen en verhalen van moeders, vaders, grootouders of ooms, een van de grootmoeders spreekt over haar vader die was gearresteerd na de *"opstand van de matrozen"*. Deze getuigenissen brengen een lijst met woorden of concepten boven die onbekend waren bij de auteurs van het werk: *"staatsgreep, revolutie, politiek regime, koloniale oorlog, solidariteit, dictatuur, democratie, fascisme, onderdrukken / onderdrukken en censureren”*. Dat wordt expliciet uitgelegd vooraleer conclusies worden getrokken uit het uitgevoerde werk.

Carla Garcia zegt:

> “Ik herinner me [het werk] rond 25 april. Dat was bovenal leuk werk. Ik herinner me dat we als we in het busje zaten en allemaal Grândola Vila Morena zongen (lacht) oh, my god! Dat was leuk."

Vítor Abreu associeert de datum met de jaarlijkse volksdefilé op de Avenida da Liberdade:

> “Ik herinner me de demonstraties waar we naartoe gingen, dat was geen schoolwerk, maar ik herinner het me nog heel goed, dat was iets dat doorging nadat we Voz do Operário verlieten en dat telkens als ik naar de demonstratie van 25 april ging, ontmoette ik iedereen.

Milene Afonso en Carla Garcia herinneren zich een tentoonstelling in Graça, waarover Carla zegt:

> “Een ander ding dat echt indruk op me maakte, was de Voz do Operário in Graça, van tijd tot tijd gingen we daarheen, we mochten nooit naar de feesten gaan, toen ik later ontdekte dat Graça feesten had, ik was zo teleurgesteld omdat ik er nooit eerder ging, hmm. We gingen er tegen 25 april heen, in die tijd was dat leuk, want er waren veel initiatieven, er werd veel gevierd, vele jaren lang. Dus, VO in Graça, met een groep acteurs, ik weet niet je je dit herinnert, een groep acteurs, simuleerde een reeks situaties met de PIDE. We doorliepen een circuit, er waren acteurs achter de tralies, oké, politieke gevangenen, er waren een aantal situaties, maar het waren acteurs die angst en beklemming overgebrachten, ik heb me heel goed geïnternaliseerd, zelfs vandaag, wat het gevoel van het volk was omwille van de PIDE.”

Een van de gefilmde documenten is vrijwel geheel gewijd aan het thema. We zien een uitleg van Julieta Lopes aan kleuters. Vervolgens vertelt ze over de recente geschiedenis die loopt tussen de invoering van de republiek, de opkomst van de nieuwe staat en de Aprilrevolutie aan de grotere kinderen. Hetzelfde document getuigt ook van het bezoek aan de jaarlijkse tentoonstelling in de kelder. Er is ook een document van de T4-klas, getiteld "*O 25 de Abril*” over de gebeurtenissen op basis van een opname van een collectief gesprek in de klas waarbij alles wat de kinderen weten werd vastgelegd. Dat geeft aanleiding tot een reeks vragen om informatie te verzamelen in boeken en kranten uit die tijd.

Er zijn andere jaren waarin de Anjerrevolutie herdacht wordt met een tentoonstelling of met enkele liedjes of korte toneelstukken. Er is een video over één van deze evocaties waarbij een muzikaal moment een tentoonstelling omkadert, in de kelder van de school. De film is van 1994, maar Sheila Castro spreekt over het jaar 1991 toen ze leerling was op de Voz do

Operário da Ajuda:

> “Ik herinner me 25 april. In plaats van alleen maar over de gebeurtenis en de muziek te *praten* zoals we deden op de andere school, *zongen en speelden* we, we gingen een beetje verder, het was interessanter. Er waren altijd nieuwe dingen, het toneelstuk, ik herinner me dat we de ‘a gaivota’ zongen, dus er was altijd iets nieuws, we verveelden ons niet...'

Francisco Neto herinnert zich een meer muzikaal moment omwille van het werk met de muziekleraar in 1988 en hij vervolgt:

> "De kwestie van dictatuur versus democratie dus, de verschillen, en ik herinner me dat we veel toneelstukken maakten, we veel opzochten, we veel illustraties maakten en studiebezoeken; er waren mensen die naar school kwamen om met ons te praten."

Dit komt overeen met wat Clarisse Rosa zegt:

> “We maakten ook een album over 25 april, maar dat was gebruikelijk, dat werd gedaan (lacht), dat werd *altijd* gedaan. En misschien herinneren ze het zich zelfs niet meer."

Toch wel. Ongeveer de helft van de geïnterviewde groep herinnert zich werken over die herdenking. We kunnen zeggen dat er in die onderzochte periode veel belangstelling was om de herinnering aan 1974 vast te leggen. Voor Carla Gouveia is de interesse voor hoe het volk vrijheid van meningsuiting verkreeg congruent met de ervaring van argumentatie en vrijheid van meningsuiting in de klas en op school:

> “De kwestie van 25 april [1974], de kwestie eisen te stellen, terwijl wij dachten dat we dat niet deden..., Julieta was altijd zo, als we dachten dat we het er ergens niet mee eens waren, als er zich zo iets voordeed, dan moesten we dat altijd zeggen: en opkomen voor... dit soort dingen maken dat we een bepaald pad inslaan. Sommigen slaan dezelfde weg in, anderen doen dat niet, anderen zijn het hiermee niet zo goed eens, maar hier ging het wel zo, ja, ik weet het niet, maar ik denk het wel.”

In feite lijkt hier een conceptuele relatie te bestaan tussen de studie van vrijheid van meningsuiting, de organisatie van macht, met betrekking tot het beheer van de klas ook, zoals we zagen hierboven in het deel gewijd aan de relatie met macht in de schoolvorm van de Voz do Operário. Er bestaat immers een vorm van “burgerschap-in-the-act” dank zij het instituerend karakter (Oury) van de Klasraad.

Ik probeerde een van de aspecten te verduidelijken die volgens Filomena Serralha van het werk dat geleid wordt door de groep en niet door het voorgeschreven curriculum. Deze onderzoekster zegt zo’n situatie.

> *“In tegenstelling tot wat meestal gebeurt, verschijnt hier het curriculum pas naderhand, want het gaat om de projecten van de kinderen.”* (2009, blz. 22).

Door een groep te hebben die samenkomt om samen te werken, is het mogelijk om een werkruimte te creëren die is georganiseerd volgens dezelfde groep, de ruimte en de regels erin instellend, in plaats van zichzelf te onderwerpen aan externe regels. In deze ruimte-tijd eigenen volwassenen en kinderen zich het leerplan toe dat de Staat aan de school koppelt. Ze zijn er niet eenvoudigweg gijzelaars van, omdat ze er als groep mee leren omgaan.

De groep zoekt een relatie met kennis en eigent zich informatie toe terwijl iedereen zijn kennis vergroot. Dat is voor de groep belangrijker dan reageren op normatieve bepalingen. Dit belet de leden van de groep niet deel te nemen aan proeven en examens die gebaseerd zijn training en instructie.

Zoals we zullen zien is het leren van geschreven taal het equivalent van het beheersen van een cultureel instrument dat interpretatie van de wereld en interactie ermee mogelijk maakt, ook de interactie met de taal zelf zodra men schrijft.

Het sociale nut van lezen en schrijven

Wat betekende toen in de Voz do Operário da Ajuda het sociale nut van kunnen lezen en schrijven? Wat toont het geheel van documenten met betrekking tot het maatschappelijke nut van weten hoe te schrijven?

Uit de analyse ervan blijkt dat het proces van leren lezen en schrijven bij deze manier van schoolgaan, gekoppeld is aan de ervaringen van de kinderen dag in, dag uit, binnen en buiten school. De getuigenissen van de geïnterviewde groep toont een schriftelijke praktijk waarbij het verspreiden van door werkprocessen ondersteunde authentieke producten een belangrijke plaats inneemt. Er zijn eveneens activiteiten voor intern gebruik, waaronder de productie van hulpmateriaal enkel voor de leeromgeving of eigen werkmateriaal aangepast voor gebruik op deze school.

In "*Schrijven wat we zeggen, lezen wat we zeiden*" bekijk ik de instap in schrijven en lezen in de Voz do Operário da Ajuda. Ik gebruik hiervoor getuigenissen opgenomen onder de sleutelwoorden "*leren lezen", "notitieboekje", "ontwikkeling van het schrijven" en "schrijven – brief".* In een tweede punt, "*Communicatie en de studie van schrijven*", benader ik de communicatiecircuits waarover de groepen beschikken en de studie van schrijven en communicatie, op basis van wat ik op dit gebied heb kunnen terugvinden in het schoolarchief en aanleiding gaf tot de sleutelwoorden "*klaskrant", "vrije tekst", "teksten", "tekstwerk".*

Schrijven wat we zeggen, lezen wat we zeiden

In een van zijn onlangs in boek verzamelde teksten schrijft Sérgio Niza:

> *"Bij de start van de toegang tot leren lezen, is het door het schrijven van mondelinge teksten waarmee we ons uitdrukken dat er een functionele ontcijfering wordt geactiveerd als gevolg van de dynamische heen en weer beweging tussen processen van codering en decodering die dynamisch werkten. Schrift produceren legt aan wie hiermee bezig is gelijktijdige lezing op. Tijdens het leerproces bouwt de activiteit van het schrijven het lezen op."* (2012, blz. 533).

Dit is een tekst uit 2005, maar in de periode van vorige eeuw waarin de hier beschreven case-studie zich situeert, was het voor wie het werk van ondermeer Freinet, Freire, Vygotsky kende reeds duidelijk dat het schrijven van wat groepsleden vertellen het lezen vergemakkelijkt. Wat de groep te zeggen heeft, is vaak ook het emancipatorische uitgangspunt voor de codificatie en decodering van mondelinge taal. Dit proces van interactie tussen schrijven en lezen was in de jaren '80 en '90 in in Voz do Operário da Ajuda duidelijk

aanwezig.

schrijven ontwikkelen

Het schrijf- en leesproces in de T6-klas waarvan ik docent was gebeurde op basis van alles wat mij werd gedicteerd. Het klasdagboek registreerde alle nieuws dat de kinderen vertelden tijdens de eerste werkmaanden. Onder de datum van17 september 1991 staat:

> *"André: Ik ging op vakantie naar het huis van een vriend. We reden op de fiets.*
> *João Paulo: Mijn vader herstelde mijn fiets.*
> *Tiago: Mijn oma ging op vakantie en ik ook.*
> *Catarina: Ik krijg een nieuwe tand.*
> *Ana Sofia: Mijn rugzak heeft een hondje en een roze strik.*
> *Inês: Ik ging met Dora naar de camping."*

In deze nieuwsreeks staat de eerste tekst van één zin, gebruikt om het eerste leesboek te maken (zie volgende punt). Er is een dagroutine om gesproken nieuwtjes te noteren, maar op 2 oktober is er een nieuw voorstel: alle kinderen schrijven eerst het nieuws dat ze te vertellen hebben, zoals ze kunnen en willen. Sommigen gebruiken benaderingen van de alfabetische code, anderen tonen krabbels, losse woorden of letters die betrekking hebben op wat ze willen vertellen. Onder wat ze zelf schreven staat de transcriptie van de volwassene. De documenten met een regelmaat van één of twee keer per week, gedurende de eerste twee semesters van dat schooljaar, tonen de evolutie van ieders schrijven. Het gaat om vooral om nieuwtjes voor de groep om met de anderen te delen. Niet iedereen heeft altijd nieuws.

In het archief bleven de *"eerste notitieboekjes"* bewaard van Miguel, Gonçalo en Inês. Deze notitieboekjes, gemaakt met vellen kettingpapier van dot-matrixprinters en op de perforatie gescheiden voor hergebruik, illustreren de initiatie tot schrijven maar ook de analyse van teksten die uit één enkele zin bestaan. Op het eerste blad staat de naam de eigenaar en de namen van enkele collega's, vermoedelijk die van de hun werkgroep bij het begin van het jaar. Er is ook een handgeschreven transcriptie van de zin *"Ik ging met Dora naar de camping"* in elk van de drie notitieboekjes, wat suggereert dat dit een collectieve schrijfoefening is. De zin verschijnt in de drie schriften nadat hij gedrukt werd met de schoolpers. Hij is in reepjes geknipt en op volgorde geplakt met een illustratie erbij. Vanaf dat moment zijn de notitieboekjes niet meer identiek. Maar ze tonen andere hand geschreven referentiezinnen en ook collage van per woord geknipte teksten die ook met de schoolpers werden gedrukt. Het initiatieproces van het decoderen van teksten is gebaseerd op informatie van leerlingen, die in eerste instantie aan de leraar wordt gedicteerd.

Judite Pinheiro uit de T5-klas herinnert zich wat van dit soort activiteiten:

> "Ik herinner me heel weinig. Ik herinner me het eerste jaar dat we samen dingen deden. Ik herinner me een soort dagboek, een dagelijks notitieboek, waar we in schreven, het huiswerk was om een zin uit te vinden in verband met ons dagelijks leven. En we kwamen daar [in de klas] en we lazen altijd de zin. Daar was het... Ik heb dat notitieboekje nog, het was nogal iets. En dat was het, daarna maakten we een tekening gemaakt om de zin te illustreren, maar dat was in het eerste jaar."

Naast de analyse van zinnen, had deze klas vanaf het begin de gewoonte verhaaltjes te

verzinnen. In de eerste halve lesweek verschijnen er verschillende, gebundeld in een ander album bestaande uit vellen kettingpapier voor dot-matrixprinters met de titel *“ Verzonnen verhalen van de eerste halve lesweek ”.*

De verhalen zijn:

> *“Er was eens een prinses die wandelde*
> *met haar zoon in een kinderwagen.*
> *De moeder duwde.*
> *Ze gingen naar het park om te schommelen.*
> *Einde.*
> *Fernando, 17.09.91*

> *Er was eens een paard.*
> *De koning zat er bovenop.*
> *De koning ging naar het kasteel.*
> *Zijn zoon was jarig.*
> *Miguel, 17.09.91.*

> *De prins ging te paard*
> *Ze vonden een wolf.*
> *Antonio, 17.09.91.*

> *Een boot.*
> *De boot zonk.*
> *De dokters kwamen.*
> *Ze trokken de boot.*
> *Antonio, 20.09.91.*

> *De prinses is ontvoerd door de boze koning.*
> *Toen kwam de prins en viel van zijn paard.*
> *Hij stuurde een bericht.*
> *De koning was ziek. Het was voor de prinses.*
> *Tiago, 20.09.91*

> *Er was eens een paard. Bovenop zat een meisje.*
> *Het paard heette Vuurpaard. De naam van het meisje was Catarina.*
> *André en João Paulo.*

In de collectie van die klasbibliotheek vond ik eenentachtig boekjes van 16 kinderen. Sommige verhalen zijn in paren of met z’n drieën geschreven, tussen september 1991 en maart 1992:

Er was eens en dat is dat (Inês en Catarina); *De hond is jarig* (Marta); *Biljet met verhaal* (correspondent Inês); *De machinefabriek* (Jorge); *De gekke kat* (Inês); *De Troetelbeertjes* (naamloos); *De Troetelbeertjes* (naamloos); *De Troetelbeertjes* (Tânia); *De Troetelbeertjes* (Tânia en Helena); *De kat en het huis* (Rita); *De Troetelbeertjes* (Catarina en Tânia); *De hond en het huis* (Catarina, Sofia, Inês); *De hond en de kat* (Rita, Inês); *De moeder en de baby ; De hond* (geen naam); *De kleine beer* (Tânia en Catarina); *Het meisje, de jongen, de moeder en de vriend* (geen naam); *De hond en de kat* (Inês); *De koning, de koningin en de zon* (Catarina, Inês); *De schildpad*

(Inês en Catarina); *De koningin en de prinses* (Catarina, Inês); *Meerdere dagen in de tuin* (Victor); *Het ziekenhuis en de eigenaren* (Catarina, Inês); *De dode wolf* (Tiago); *De boerderij en het meisje* (Catarina); *De grote boze wolf* (Antonio); *De regenboog voor de bloemen* (Helena); *De prinses en de prins* (Marta); *De kleine Zeemeermin* (Rita); *de tweeling* (Rita); *Doornroosje* (Rita); *De bloemen* (Rita); *Rita en de muis* (Rita); *De prinses* (João Paulo); *De gekke piraten* (André); *De koning en de prinses die een dier wilden* (André); *De cijfers en de prins* (André); *Een verhaal van Bart Simpson* (André en João); *De Turtles gaan naar het vasteland* (João Paulo); *de strijdkrachten* (André); *Boekje zonder titel* (João Paulo); *De ingebeelde kabeljauw* (Ricardo); *De Kabeljauw* (Ricardo); *Zonder titel* (Ricardo); *Boekje zonder titel* (João Paulo, Catarina, Inês); *Een dag in de jungle* (Vitor); *Ouders en kinderen met zeer snelle auto's* (Victor); *De Ninja Turtles* (Vitor); *Er was eens een hond* (António); *Het verhaal van het poppetje* (António); *Het verhaal van een poppetje* (António); *Boekje zonder titel* (António); *Robot Pipoque* (Tiago); *Toen Leonardo de pizza's maakte* (Tiago); *Een verhaal dat jij kan verzinnen* (Tiago); *De robot* (Jorge); *Er was eens een prinses die in het bos liep* (naamloos); *Verhaal zonder woorden* (geen naam); *De bijen en de teddybeer en de magische vliegende pony* (geen naam); *het spookkasteel* (naamloos); *De prinses* (naamloos); *De teddybeer en de bijen* (naamloos); *De vermiste dolfijn* (Catarina en Inês); *De vier broers en moeder Simpson* (Inês en Catarina); *De kleine Zeemeermin* (Inês en Catarina); *De prinses en de regen* (naamloos); *De olifant* (naamloos); *Het meisje en het paard* (Catarina en Inês); *De hond en de dieren* (Inês); *De twee koala's* (Ana Sofia); *De tweeling* (Tânia); *Het meisje* (Ana Sofia); *Het meisje Catarina* (Ana Sofia); *Het meisje en de slak* (Tânia en Ana Sofia); *De prins en de prinses* (Tânia en Catarina); *zonder titel* (Tânia); *De puppy is jarig* (Tânia); *De zeemeermin* (Tânia); *Het zwembad van het regenboogmeer* (Fernando); *De heks en de mieren en de bijen* (Fernando); *De zee-octopus* (geen naam, waarschijnlijk van Fernando); *De gekleurde harten naar beneden* (Fernando).

Sommigen schrijven meer dan anderen. Het archief bevatte vijf verhaaltjes van Ana Sofia, André, João en António; zestien van Catarina; vier van Fernando, Tiago en Vítor; drie van Ricardo; vijftien van Inês; acht van Rita; tien van Tânia; twee van Helena, Jorge en Marta, en er zijn ook 13 boekjes zonder geregistreerde auteursnaam.

Vítor Abreu lijkt tussen oktober en december twee verhalen te hebben geschreven. Ik reproduceer er hier een:

Meerdere dagen in de tuin.

Toen het meisje het huis verliet, ging ze wandelen in de tuin.
Plotseling verscheen een wolf en het meisje ging angstig naar huis.
Er verschenen een bloem en een gigantische bloem.
De bloemen hielden het meisje gevangen.
Een fee verscheen en redde het meisje.
Het meisje ging eten maar het rook verbrand
omdat de toast al helemaal zwart was.
Het meisje at fruit en ging naar bed en
het verhaal is uit.

Ricardo Azevedo was ook de auteur van twee verhalen in deze eerste werkperiode:

De ingebeelde kabeljauw.

Er was eens een kabeljauw die in de korf leefde.
De bijen hebben hem gestoken.
Ik had veel pijn.
Om niet gestoken te worden, droeg hij een jas.
Lopend ging hij naar een huis vol boze wolven.
De wolven aten het op. Ze hebben kop en staart ingeslikt.

De kabeljauw.

Er was eens een pop.
Dan komt er een krokodil die in de mond van de pop beet.
Hulp!
Dan komt er een prins.
Hij won een prijs: Sneeuwwitje.
De kabeljauw heeft een vis opgegeten.
Toen schreef ik een boek op school. Hij schreef ook het alfabet.
Ik zei tegen de kabeljauw:
abcdefghijklmnopqrstuvwxyz
Toen telde ik de cijfers:
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11 12 13 14 15 16 17 18 19 20
21 22 23 24 25 26 27 29 50.

Van dezelfde klas vond ik ook " *ons eerste medische dossier* " met woordenlijsten die vermoedelijk al een tijdje aan de muur hingen, zoals we kunnen zien op sommige afbeeldingen van de T2- en T7-klassen. Er zijn lijsten met woorden als -ão, -am-, -an, -ar, ca-, br-, ch-, com, con-, cl-, -ça, -ei-, -ei, -em, - en -, es-, -eu, h-, -in-, -iu, -im, -lha, -lho, na- en -na, -nha, -nho, nu-, -om-, -on- , -ou, pa-, pr-, -qu-, -rr-, -ta, ta- en -ta-, -ui-, vi- en -va.

De teksten die niet in boekvorm werden opgenomen maar deel uitmaken van de individuele schriftjes van de kinderen tonen hoe ze experimenteren met de geschreven code. Zo lazen we in manuscript, experimenterend met verschillende soorten letters: *"Ik bezogt (paciar) Patrícia's huis", "Er waren eens twee hondjes die verliefd waaren (eraf) .. Op een dag trauwden (caso se) de hondjes en waaren ze voor alteit gelukig. ficarao moetos felisese para sepere) T. "*.

Dit systematisch proberen begint vroeg. Ik heb niet veel materiaal uit andere klassen gevonden, maar er is een gefilmde werksituatie met Julieta Lopes in de T7-klas op 20 oktober 1995, wanneer de kinderen zoeken hoe ze het woord "paard" ("cavalo") moeten schrijven. Op het bord verschijnt het voorstel CVAL. Julieta zegt dat er iets ontbreekt om er het woord *cavalo* van te maken. Iemand zegt: *"er ontbreken letters ontbreken"*. Ze vraagt wie meer letters kan vinden en plaatst een kurken bord op het schoolbord waarop ze het woord CVAL met losse letters zet. Rita Silves komt Julieta helpen en zegt dat ze meer letters moet gaan halen. Als Julieta vraagt welke letters dat moeten zijn, gaat Rita voor het bord staan en verandert CVAL in CAVL. Ondertussen zegt Melissa Lousada vanuit de groep *"maar er ontbreekt een letter"*. De video wordt onderbroken en daarop verschijnt het woord CVALO. Uit de daaropvolgende discussie blijkt dat er een spatie moeten worden geopend tussen C en VALO. Daarop gaat Rita met de letter A in de hand die tussen de C en de V plaatsen. Een loop met

de camera door de klas toont een aandachtige groep kinderen die met lachende gezichten ideeën geven.

In klas T2 zien we de tafel van wie de klasraad voorzit. Daarop ligt nog een oefening in verband met het schrijven van de nasalisatie van klinkers met -m- of -n- in functie van de daarop volgende medeklinker. Men kan er niet uit afleiden of de woorden afkomstig zijn uit een met de kinderen gedaan woordonderzoek, of dat de woorden uit teksten zijn gehaald. Het is misschien de aandacht voor het maken van systematiserende woordenlijsten die Fernanda Queirós doet terugdenken aan een ontdekking:

> "Ik herinner me dat Dora over quotiënt-berekening sprak tijdens het derde leerjaar. Zelf vond ik dat erg leuk om te leren vooral omdat dit het enige woord was dat ik kende dat "UO" had. Ik herinner me dat omdat ik denk dat ik haar toen vertelde.”

leren lezen

In klas T6 werd het lees- en schrijfproces duidelijk ingezet met achtereenvolgens door de groep gekozen referentiezinnen. Dat is duidelijk wanneer we het dagboek met de nieuwtjes uit de praatronde vergelijken met de werkschriften. Ik vond 14 referentiezinnen van een vermoedelijke groep van zestien in het totaal:

> *Ik ging met Dora naar de camping. Ines, 17.09.91.*
> *Ik krijg een tand. Catarina, 19.09.91.*
> *Ik heb een zelfklever gekocht en won een prijs. João Paulo, 25.09.91.*
> *Mijn moeder is ziek. Ze kan niet gaan werken. André, 1.10.91.*
> *Ik zag het busje van de Voz do Operário. Rita, 8.10.91.*
> *Ik ben gaan zwemmen. Ik zag mijn vader. George, 16.10.91.*
> *Ik heb met de Lego-wagen gespeeld die ik zelf maakte. Victor, 22.10.91.*
> *Onze auto heeft een alarm. Hij maakt lawaai. Catharina, 29.10.91.*
> *Toen ik thuis kwam viel ik in slaap. Daarna hielp ik mijn moeder. Fernando, 5.11.91.*
> *Ik heb al drie nieuwe tanden maar zonder dat de oude uitvallen. Tânia, 12.11.91.*
> *Mijn moeder heeft een nieuwe auto. Het is een Volkswagen. Ricardo, 19.11.91.*
> *Ik ging spelen met mijn neef en toen ging ik naar de Continente. Helena, 26.11.91.*
> *De bel ging. Er verschenen twee politieagenten de neven van mama zijn. Ana Sofia, 03.12.91.*
> *Eergisteren zag ik MacGyver en daarna het nieuws. Tiago, 10.12.91.*
> *Ik ging naar de dokter. Daarna haalde ik het recept bij de apotheek. Martha, 17-12-91.*

Carla Brito (klas T3), die hetzelfde leesproces doorliep legt uit:

> "Ik kan me niet herinneren dat ik heb geleerd ,..., ik herinner me niet precies hoe ze me hebben leren lezen, ik weet niet meer hoe, ik herinner me gewoon dat ik beetje bij beetje leerde ...".

In de T6-klas bestaat het eerste klasleesboek uit alle eerste teksten die in de klas werden besproken met de identificatie van de in lettergrepen gesplitste referentiewoorden. Die analyse dient om de woordenlijsten te maken en als basis voor al het systematisering-werk tussen september en februari.

De referentiezinnen wordt in woorden geknipt en in enveloppen bewaard wat

zinsreconstructie-spelletjes mogelijk maakt. Een foto van klas T5 toont een werktafel met uitgeknipte woorden (*busje* en *mijn* zijn zichtbaar) voor een kind dat aan een A3-vel werkt. Wellicht stelt het meisje een tekst terug samen. Aan de muur zijn twee aan de leraar gedicteerde teksten te zien die vermoedelijk door de auteur geïllustreerd werden. Naast de uitgehangen woordenlijsten om het schrijven te ondersteunen hangt ook een viltbord met enkele woorden. Op dat bord kan iedereen met behulp van de vermelde enveloppen hele zinnen te reconstrueren.

Sommige gefilmde documenten hoe collectief een geschreven tekst wordt ontleed op basis van reeds bekende woorden. In een klas uit dezelfde periode als de T7-klas zien we hoe kinderen uit een tekst op het bord de woorden die ze al kennen identificeren en omcirkelen. Bij dit proces is iedereen betrokken. Daarop start de onderwijzeres enkele spelletjes om verborgen woorden te identificeren en gaat de klas op zoek naar eerder vastgelegde woorden. Ook Julieta Lopes begeleidt de T7-klas bij de start van dit alfabetisering-proces. Ze stelt een tekst voor samengesteld uit woorden waarmee de kinderen al vertrouwd zijn. Bij het schrijven van elk woord op een vel papier voorspelt de klas wat er geschreven gaat worden. De kinderen die een vel papier in handen houden gaan vooraan staan. Helemaal op het einde, na een uitleg bij elk van de woorden, ziet men hoe Melissa Lousada en twee andere klasgenoten de hele tekst reconstrueren en de kinderen die een woord vasthouden in de juiste volgorde zetten. Dit collectieve spel leidt tot een routine om teksten opnieuw samen te stellen op het viltbord of op de computer, waarbij de schooldrukpers verdween die voorheen nog gebruikt werd door klassen met een gedrukte schoolkrant.

Bij heel die systematisering wordt niet noodzakelijkerwijs druk uitgeoefend op de kinderen in de zin van te moeten gehoorzamen aan een norm of ontwikkeling van leerstof waarbij iedereen in hetzelfde tempo evolueert. Zoals Milene Afonso zegt:

> “Achteraf weet ik dat het ik er vrij lang over deed om te lezen, ik had veel moeite met leren lezen. Voor mij was schrijven, wiskunde, of beter gezegd problemen die we moesten oplossen, gemakkelijk, maar dat was niet het geval met lezen. Ik deed er heel, heel lang over, misschien begon ik pas echt iets te lezen in het tweede leerjaar."

De “leeshoek" zoals sommigen zich dat deel van de klas herinneren is nog een stimulans om teksten te lezen die niet van de hand van de auteurs van de klas zijn. Zo komt nogmaals de buitenwereld de klas binnen. Over de ruimte waarvan Selma Belo zegt: *“... een hoekje om te lezen, of te lezen. We zaten op de grond, er waren wat kussens, het was een vooraf gemaakte hoek…”* , zegt Milene Neves nog:

> “Ik herinner me de *leeshoek* (er ligt een plotselinge herkenning in haar stem), en ik las bijna altijd hetzelfde boek (lacht), nou, misschien was het ook een fase waarin ik echt routines nodig had, en ik zocht ze een beetje op mijn school, thuis waren er niet veel ...”

Schrijven en lezen, lezen en schrijven

In alle klassen hangt er zoiets als *“Ons leesboek”, “Ons leerboek”, “teksten uit het 3e jaars ”, “leerboek van het 4e leerjaar”* of *“Het eerste leesboek ”*. Eigenlijk zijn het leesboekjes geïntegreerd in de klasbibliotheek met teksten van klasgenoten. Carla Brito speculeert:

> 'Ik weet niet of hierin alle teksten stonden, of dat ze enkel de gekozen teksten. Ik weet het niet, maar ik denk dat zij de gekozen teksten waren. En daar maakten we kopieën van.”

Twee foto’s van een individueel werkschrift van de T6-klas tonen een rooster waar bij verticaal de namen van auteurs of teksttitels kunnen worden ingevoerd. Horizontaal zijn er criteria vermeld wat individuele en collectieve meningen toelaat over wat wordt voorgelezen. In dit specifieke geval van het 1e leerjaar worden de criteria weergegeven door symbolen met betekenissen als *"goed bedacht", "kleine tekst", "grote tekst", "vind ik leuk", "vind ik niet leuk"* en *"er moet aan gewerkt worden"*. De monografieën uit de institutionele pedagogiek en de praktijkverslagen van toenmalige leden van de MEM, vertellen ons dat verkozen teksten kunnen worden opgenomen in het leerboek van de klas of in de Klaskrant of naar de correspondenten gestuurd worden na een collectieve verbetering en het eventueel deels herschrijven ervan. Een gefilmde reportage van de klassen T5 en T6 in 1994 toont hoe de klas de uitgekozen teksten verzameld tot de Klaskrant *“O grifo”* met teksten, nieuws en verhalen, waarbij de laatste pagina is voorbehouden om de boekhouding van de klas te presenteren.

Collectief teksten verbeteren is een routine en Julieta Lopes legt het proces uit:

> “Het overgrote deel zijn allemaal verzonnen verhalen en dat soort dingen. Tijdens de leesmomenten lazen zij lazen het zelf. [...] Degenen die teksten wilden lezen, het was niet verplicht, maar iedereen deed het; Er werd gestemd welke teksten collectief zouden worden verbeterd. Dus degenen waaraan ze werkten, [was] omdat ze het erg leuk vonden, of [...] omdat het verwarrend was, of [...] omdat het [een] onmogelijk[e tekst] was en we er hoe dan ook aan moesten werken, maar zij waren wie koos waaraan te werken. Er waren wel regels, namelijk, wie er al een bewerkte tekst had, kon er andere hebben maar [...] er werd [wel] voorrang gegeven, alle kinderen moesten in ieder geval voor het eind van het jaar een bewerkte tekst hebben. En indien er te bewerken teksten waren gekozen van wie er nog nog geen had, zou een herhaling van wie wel al bewerkte teksten had niet voorkomen.”

Aan de collectieve en de individuele tekstschriften waarin iedereen zijn gelezen en niet-geselecteerde teksten schrijft of bewaart voor collectieve publicatie, zijn ook lijsten met geïndividualiseerde woorden mogelijk. Zoals Ricardo Azevedo zegt: *"We hadden eigen schriften [om] verhalen te schrijven, ze op papier te plakken, dat is alles wat ik me herinner"*.

In de kleuterschool worden ook verhalen geschreven, en de kleuterleidster is gewoonlijk de *scriba*. Het resultaat zijn geïllustreerde boeken, vaak op dot-matrix printerpapier, zoals te zien is op stukjes van een eindejaarstentoonstelling. Een van de filmpjes toont een verzonnen verhaal van een clown jongentje die mieren ontmoet, vermoedelijk geïllustreerd door een van de auteurs.

De bladen waarop de T6-klas met het schrijven experimenteren laten zien hoe iedereen wordt aangemoedigd om te vertellen wat ze willen vertellen, waarbij ze zelf schrijven hoe ze willen, of, om Vygotsky’s woorden te gebruiken:

> “ *Het kind moet een basisontdekking doen – dat men behalve de dingen ook de spraak kan tekenen. Het was deze ontdekking, en deze ontdekking alleen, die de mensheid naar de briljante manier van schrijven in letters en zinnen leidde; dezelfde ontdekking leidt kinderen tot letterlijk schrijven. Vanuit pedagogisch oogpunt moet deze overgang worden*

> *vergemakkelijkt door een kind aan te moedigen van gewoon tekenen naar tekenen van spraak te evolueren.* (2007b, p. 140).

Men leert vast te leggen wat men zegt door de eigen spraak coderen en achteraf decoderen en ontwikkelt daarbij vrij snel voeling voor de afgesproken spellingscode.

Een secundair aspect betreft de vormgeving van de letters zelf. Al het schrijfwerk heeft als doel aan anderen te tonen wat iemand te zeggen heeft, dus de focus ligt in de eerste plaats op de inhoud en niet zozeer op de vorm. Men leert schrijven door te schrijven en de gebruikte letter is van eerder ondergeschikt belang. Judite Pinheiro en Francisco Neto bevestigen dit en de laatste merkt op:

> “We leerden het niet het schoolse cursieve handschrift niet, we werkten met script letters en dat was duidelijk. We wisten dat anderen die “rare” letters leerden die allemaal met elkaar verbonden waren, nietwaar, en dat, we voelden niet de druk in de zin dat onze letters 'mooi' moesten zijn en ik was me ervan bewust dat anderen die druk voelden, ik herinner me dat verschil.

Pas midden van de jaren negentig zijn de albums vaak van op een computer geschreven teksten voorzien. Voordien valt de verscheidenheid aan handgeschreven letters op, maar er zijn vooral niet-cursieve letters. Vítor Abreu hierover op:

> “Wat betreft de activiteiten in de klas, ik herinner me dat een van de beste dingen voor mij was, dat we nooit kalligrafie hadden voor schoolschrift en dat we gelijk type-letters leerden, of iets dergelijks. Dit is iets dat me altijd is bijgebleven, ik heb het altijd grappig gevonden, omdat ik in de later op andere scholen nooit zo cursief kon schrijven, maar niemand heeft dat ook ooit gevraagd.”

Dit wil niet zeggen dat er geen aandacht wordt besteed aan de leesbaarheid van de tekst en er strategieën ontwikkeld worden om indien nodig de lettervormgeving duidelijker te maken. Dat houdt soms in dat men zijn toevlucht neemt tot zeer specifieke en geïndividualiseerde ondersteuning, bijvoorbeeld bij kinderen de moeilijkheden hebben met de fijne motoriek. Ik vond enkele ondersteunende bladen in het schoolarchief, een kopie van een model of de aanduiding van schrijfruimten met ondersteunende markeringen om handschrift te leiden. Maar ook hier blijft de suggestie dat de schrijftraining gebaseerd is op het schrijven van informatie die van grote betekenis is voor degenen die zich alfabetiseert. Er is altijd waardering dat de voor functioneel, effectief en leesbaar schrift, zie bijvoorbeeld de presentatie van het kamp in Alvito.

Spraakcodering is een intellectueel interpretatieproces, geen *oefening in design*.

Communicatie en de studie van het schrijven

Uit de voorgaande pagina's bleek dat er een voortdurende aandacht is in de Voz do Operário da Ajuda voor het schrijfproces. Irene Pires herinnert zich in 1984-1989 *“verhalen te maken en ze te illustreren"*, terwijl Ricardo Azevedo van de periode 1991-1995 ondermeer vertelt *"Wat voor soort werk? Verschillende dingen. We schreven verhalen, …”*. Francisco Neto herinnert zich het sociale aspect van schrijven bij het creëren ervan:

> "Dus, het schrijven van teksten, het schrijven van teksten in paren of individueel, ik

> herinner me dat ik op de computer te werken, teksten in te tikken op de computer, die al door ons of door de klas waren verbeterd ..."

De samen bespreken en herschrijven van teksten laten sporen na. Onderwijzeres Clarisse Rosa zegt:

> “Ik herinner me de teksten, de voorstelling van sommigen [...], en het is grappig dat ik me zelfs enkele teksten herinner. Sommige teksten zitten in mijn geheugen. Ik meen me een tekst van Milene te herinneren, die te maken had met haar kamer en het speelgoed, waarbij ze haar speelgoed tot leven bracht.”

Functies van geschreven teksten

Van de T6-klas is er een verzameling onder de titel *“De hoed van Alice’.* Het bestaat uit een geheel van verhalen die zijn verzonnen naar aanleiding van een schrijfidee in het schoolboek van de hand van Júlia Soares en Rosalina Gomes de Almeida (1991). Aan de hand van een tekening en enkele aanwijzingen verzint ieder een eigen verhaal. Het document heeft het over een gezamenlijke leesfase is geweest, met een overzicht van de elementen die in de verschillende versies zijn gebruikt. Die opsomming zorgde er ook voor in sommige teksten enkele suggesties in te voeren. Het oorspronkelijk document zelf leek een geschenk te zijn aan de auteurs van het boek. De klas nodigden hen uit voor een bezoek en een gesprek:

> *Hallo Rosalina en Julia,*
> *We zouden het leuk vinden mochten jullie ons bezoeken. We hebben al enkele pagina's van jullie boek gelezen.*
> *We willen met jullie praten en onze verhalen delen.*
> *We hebben een verrassing voor jullie.*
> *Wij zijn de jongens en meisjes van het eerste leerjaar van de Voz do Operário.*
> *Een zoentje,*
> *Catarina, Inês, André, Jorge, João Paulo, Tiago, Rita, Tânia, Vítor, Ana, Ricardo, Fernando, Helena, António, Marta*
> *Pascal*

Ik vond geen geschreven verslag van het bezoek maar ik herinner het me wel. Er was een gesprek met Júlia Soares en Rosalina Almeida, tijdens hetwelk enkele kinderen hun in de klas in miniboekjes omgezette verzonnen verhalen presenteerden.

Dat soort boekjes waren allemaal vrijuit door de auteurs zelf geschreven. De manier van ingrijpen in de tekst kan verschillen van de ene tot de andere volwassene. De door de T6-klas en T3-klas geproduceerde verhalen zijn allemaal verbeterd, maar hadden niet noodzakelijkerwijs een expliciete boodschap, wat blijkbaar wel het geval was in de T5-klas, waarvan Julieta Lopes zich herinnert:

> “De vrije teksten gebruikte ik meer om de taal te verrijken, om aan de tekst te werken zodat de tekst aan het eind ook een kleine boodschap zou hebben. Op het laatst zeiden sommige kinderen zelf al: Oh Julieta, deze tekst heeft geen boodschap!

Het concept van vrije tekst wordt hier blijkbaar geïnterpreteerd als het produceren van teksten op door de schrijver bepaalde tijden met een door de schrijver bepaalde inhoud. Maar er is wel de verplichting in de loop van de week teksten te schrijven. Julieta Lopes vermeldt:

> “Dit vrije tekstgedoe bracht me altijd een beetje in de war. Want, vrije tekst, vrije tekst, dat was niet wie niet wilde schrijven, schreef niet, dat kon niet. Dus het was zo: het was verplicht, ik zou het geen vrije tekst noemen, maar schrijfmomenten. De laatste jaren gebruikte ik de uitdrukking vrije tekst niet meer. Het waren tekstmomenten, of schrijfmomenten, of iets dergelijks.
> Iedereen kon vrijuit een tekst schrijven, een verhaal, wat dan ook, prima. Wie niet wilde, stemde ermee in om iets te schrijven. Of over een onderwerp, of wat dan ook, maar er moest geschreven worden.”

Veel van de geschreven productie is beschikbaar in de schoolbibliotheek, gebonden in boekjes zoals *Verhalen* of *Kleine Verhalen*.

Naast de echte reeds vermeldde verhalen waren er verhalen geïnspireerd op een eerder gedaan onderzoek of een project waaraan op dat ogenblik werd gewerkt, zoals *"Het meisje en de wolven"* (met overhead transparanten), *"Waren er dinosaurussen op alle planeten?”*, *“De verloren wolf”*, *“De planeet is geen persoon”*, *“Het magische eiland”* of *“De regenboog”*. Er zijn ook hervertellingen onder een andere vorm bijvoorbeeld, zoals met *“De wind en de zon - hervertelling als stripverhaal”* of *"Het bezoek aan de dokter - hervertelling in strip"*.

beter schrijven

De betekenis van het schrijven wordt is bepaald door de communicatiecircuits. We zagen in het specifieke geval van de *Voz do Operário da Ajuda*, hoe de taal-, wiskunde- en projecten vaak de groep zelf dienen. Er wordt echter ook constant naar buiten toe gepubliceerd. De magusto- en eindejaarsfeesten dienen in de eerste plaats om de albums te tonen en met het publiek te communiceren. Er wordt gezorgd voor de presentatie van albums en verhalen, wat vooral duidelijk wordt in de uiteenzetting over het schrijfproces zelf. Op een foto uit deze tentoonstelling zien we drie volwassenen albums en schoolboeken doorbladeren die boven op tafels zijn gegroepeerd, vergezeld van drie kinderen die voorlezen. Naast de kinderen en in het bijzijn van de volwassenen, ondertitelt een exposant de verschillende stadia van schrijven en proeflezen, onder de titel *"Hoe we werken met taal"*. Francisco Neto herinnert zich:

> "de teksten die we… die beter verspreid moesten worden, die allemaal collectief verbeterd waren, teksten door ons, individueel, door iedereen, ik weet niet meer hoe, of wij degenen waren die ze kozen, die ze aanboden of dat het de onderwijzeres was die ons overtuigde een tekst aan te bieden, ik weet niet meer hoe dat ging, maar ik herinner me dat we allemaal het idee hadden dat vroeg of laat één van onze teksten collectief zou worden verbeterd.”

De teksten worden tijdens de praatronde aan de klas aangeboden, of op specifieke momenten voor het lezen van teksten. Het zijn eigen uitvindingen zoals *“Naar de cinema”* of *“De clown schrikt”* of geschreven met enige steun van een volwassene die samen ondertekent zoals bij *“Er was eens een clown”*. Ze kunnen ook het resultaat zijn van een *schrijfatelier*, zoals blijkt uit een videofragment van de T3- en T4-klassen. Met een off screen *“gezamenlijke schrijfworkshop"* toont dat fragment hoe de twee klassen de twee ruimtes innemen in kleine groepjes van 3 of 4, waarbij alle kinderen in hun schrijfschrift teksten produceren en ideeën uitwisselen onder paren.

Soms is het verhaal collectief geschreven. Zo’n verhaal stelt Carla Gouveia voor op het

Magusto-feest wanneer de T7-klas de dwergkonijnen aan de bezoekers laat zien.

In alle klassen maar variërend van groep tot groep is er een informatiewand om te helpen bij het schrijven. In de T2-klas hangt aan de muur uit wat er beloofd is en wat al klaar is voor de volgende klaskrant, maar er is ook een woordenlijst met groepen dieren, en een andere die om het verband te leggen tussen woorden voor beroepen en de plaats waar dat beroep wordt uitgeoefend. Op dezelfde muur staan verder enkele grammaticale tips en werkwoordstijden.

Verbeterwerk kan leiden tot kleine projecten die enkel het verbeteren overstijgen. Een *schrijfatelier* zorgt voor een geheel aan teksten op basis van een tekst van Tomás Prata. Het product krijgt de titel ***"A dinastia Uma"***. Het geheel gaf aanleiding tot het verslag "*Tomas en de Portugese familie van de woorden*" in Leren is geen dwangarbeid (Paulus en Paulus, 2009):

> "Na de eerste verbetering, ziet de tekst er zó uit:
>
> *Er was eens een Een.*
> *Die Een was een deugniet.*
> *Zij was van de familie van de woorden.*
>
> *Tomás*
> *18.01.91*

Ik stel weer een schrijfatelier voor; we formuleren vragen om de schrijvers te helpen:

-Wat is de titel?
-Waar gaat Een naar toe?
-Wat gebeurt er met haar?
-Wie zijn haar vrienden (woorden)
-Waarom was ze een deugniet? Wat deed ze wel?

> *Ditmaal is iedereen geïnteresseerd in het schrijfwerk en zo komen we op het idee om een grote poster te maken met alle teksten, om uit te hangen op het uithangbord aan onze klasdeur, onder de titel "De avonturen van Een."*
> *Tijdens de eerste lectuur, stemmen we voor elke tekst. Op het einde beslissen we dat de 11 meest gekozen teksten op het uithangbord komen, de andere gaan naar het klasseschrift met collectieve teksten."*

Één van de teksten leidde tot wat taalkundig onderzoek. Het werd voorgesteld door Diogo Garcia, maar het was de groep die "*een-familie*" introduceerde:

De grote een-familie

> *Er was eens een Een. Die had veel vrienden, zoals: haar man Ene, en hun tien kinderen, de Eentjes: Opeen, Ondereen, Overeen, Geen-een, Aaneen, Vaneen, Bijeen, Nog-een, Alleen en Eender, maar ze had nog meer vrienden.*
> *Die Een, was een grote deugniet, want ze ging altijd daar waar ze niet moest zijn. Een ging in alle teksten met de andere woorden spelen. Een komt uit de Woordenfamilie.*
>
> *Diogo García.*

Er is nog een andere routine. Iedereen kan op losse bladen geschreven teksten indienen in een doos die als postbus dienst doet en in de T5 en T6-klassen op de computertafel staat.

Een tekstverbetering omvat in sommige gevallen de bespreking van de herschikking van de

tekst. Bij *"De dwaas",* onder leiding van Julieta, suggereert iedereen bijvoeglijke naamwoorden om één van de personages te beschrijven. Daarop wordt de logische aanpak van de tekst doorgenomen, waarbij meerdere kinderen met voorstellen komen. Dan, terwijl Julieta de tekst op het bord herschrijft, is er wie de onderlinge samenhang tussen twee sequenties uitlegt. Julieta geeft ook haar mening en ze stappen naar iets anders over. Later bespreekt de klas dezelfde tekst en probeert te beoordelen welke uitspraken over de karakters nut hebben en welke niet.

Publiceer in de klaskrant

Raul Bento merkt op: *"Ik herinner me de krant die we hadden"*. Carla Brito heeft het over het publiceren van vrije teksten en legt uit:

> "Met de pers drukten we teksten door ons gemaakt, dat is tenminste wat ik me herinner. Ik weet niet of het om alle teksten ging, of enkel om gekozen teksten. Ik weet het niet, maar ik denk dat ze verkozen waren. En dan maakten we [gedrukte] kopieën."

Er waren effectief gedrukte kopieën van de teksten voor de kranten. Op een van de foto's van de T3-klas zien we hoe krantenpagina's te drogen hangen aan een touw voor het bord. Het archief omvat verschillende klaskranten, waaronder de reeds vernoemde collectie *"Os Catraios"*, *"Chuviscos e trovoadas 3/4 jaar", "O Serafim"* en *"O grifo"*. Het zijn verzamelingen teksten van de groep. Van de Belgische correspondenten vond ik een kopie van *"De schoolkrant zonder naam"*. De collectie *"Os Catraios"* was eerder schaars geïllustreerd, maar de andere twee kranten tonen grote esthetische zorg. De gevonden documenten zijn waarschijnlijk de maquetes waarvan de exemplaren voor verkoop worden gefotokopieerd en te zien zijn in enkele gefilmde sequenties van een Magusto-feestje op school: er is een gefotokopieerd boekje *"Pestinhas e Serafim"* voor de prijs van 150$00. De enige bewaarde klaskrant van het 1e jaar van de T6-klas was geïntegreerd in een album met teksten en nieuws en heet *"Kinderen in actie"*. Ook dit is een maquete die als basis dient voor fotokopieën van teksten met de hand geschreven, op computer of gedrukt met de schooldrukpers.

Fernanda Queirós herinnert zich de kranten en de pers. Ze besluit: "Dat is nog zoiets anders wat ik later op de universiteit leerde waarderen. Het was de gravure".

Tijdens de hele onderzochte periode zijn er klaskranten. Jorge Carvalho heeft het over *"compendium"*, Irene Pires[162] heeft het over:

> "een krant die de intentie had om ouders te bereiken, iets dat we volgens mij zelfs wilden verkopen, omdat er veel informatie in stond over wat er op school gebeurde."

De klaskrant verspreidt informatie. Het tekstwerk dat eraan voorafgaat is een betekenisvolle studie van de taal. Het is een noodzaak voor de buitenwereld te produceren. Op die wijze kan men anderen laten weten wat kinderen hebben te vertellen op basis van zowel fantasie als experimenten.

De voorhistorie verlaten en de historie betreden gebeurd in de eerste plaats door het schrift. De schriftelijke vastlegging legt de mondelinge vastlegging vast in de tijd. Allen die hun spraak registreren met de schrijfcode treden het historische tijdperk binnen. Zich in de geschiedenis inschrijven komt neer op het optekenen van de eigen geschiedenis. Er wordt

hier een specifieke schoolvorm gesuggereerd voor die inschrijving in de wereld wat heel wat anders is dan de het bureaucratisch bijhouden van de geschiedenis van de persoon door middel van een over die persoon samengesteld dossier.

Om in communicatie te treden met iemand die zich niet in dezelfde tijd of/en in dezelfde ruimte bevindt, is het essentieel schriftelijke vast te leggen wat men wil vertellen. Hier interpreteer ik het concept 'schriftelijke vastlegging' in brede zin. Het gaat over het vastleggen van de eigen spraak of de eigen gedachte op een medium dat overal en altijd door anderen of door zichzelf kan worden hergebruikt. De interactie met de eerste vastlegging van een idee, met de bedoeling wat geschreven werd duidelijker te maken voor anderen en voor zichzelf is de essentie van tekstwerk. Dit wordt gekoesterd door

> "... de professionelen die lid zijn van de MEM, voor wie het schrijven, dat wil zeggen de geproduceerde geschreven teksten, altijd interageren met de culturele, historische en institutionele context waar degenen die teksten produceren, studeren en verwerken. Dit accentueert een ander perspectief voor het culturele en gesitueerde karakter van het schrijven."
>
> (Sérgio Niza, 2012, p. 554).

De lerende en de interactie met de kennis

Er volgt nu nog een laatste blik op de relatie met kennis vanuit het standpunt van de lerende persoon.

Wat uit de sleutelwoorden voor het archief naar boven komt voor dit vierde punt, heb ik onder een twee titels gegroepeerd. Ik link aan "*Gemedieerde leerherinneringen*" de sleutelwoorden "*leren*", "*relatie met leren*" en "*kritische zin*". Onder de titel "*In het centrum van de actie*" staat wat bij de sleutelwoorden *"autonomie"*, *"autonomie (grenzen)"*, *"burgerschap"*, *"gasten"* en *"nieuws"* terug te vinden is.

Gemedieerde leerherinneringen...

De kinderen betrekken bij het uitwerken van het plan voor hun eigen leerproces ontsnapt aan wie er als kind bij betrokken was. Carla Brito zegt:

> "Over mijn leren, eh, ik herinner het me niet concreet, dat leerproces zelf, dat wil zeggen, ik herinner me niet te leren"

Vítor Abreu is van mening dat er veel interactie was met en tussen leerlingen waarbij de laatsten een actieve rol speelden:

> "Wat ik ook weet, ik denk dat we veel zelf meededen tijdens de lessen en we praatten veel, ik denk dat je met ons communiceerde, je stelde veel vragen en het was [voor ons] niet alleen zitten of luisteren naar je … euh … waarbij je het onderwerp uitlegde, … dingen uitlegde."

Milene Neves herinnert zich dat het niet alleen een kwestie was van een interactie tussen onderwijzer en lerenden, maar dat de lerenden werden gevraagd tussen te komen en:

> "de onderwijzer fungeerde als dirigent van verschillende groepen, hij hielp een voor

> een. En van tijd tot tijd, met betrekking tot een praktisch probleem, stopte alles en begonnen we dat probleem te bespreken, en we werden uitgedaagd mee te denken.”

Hier duikt de onderwijzer op als een leerbemiddelaar voor de leerlingen doorheen het vergemakkelijken van hun interactie met kennis, in de zin van wat Houssaye (2004, p. 38) schrijft:

> *“Het proces van instructie-proces is gebaseerd op basis van de leraar-kennisrelatie, het proces van het vormen op de leraar-student-relatie (Korczak, Neill, Rogers, Makarenko), het proces van het leren op de student-kennis-relatie (Freinet, Decroly, Montessori, Dewey).”*

Het proces van het leren voert hier de boventoon, maar beperkt zich niet tot een relatie tussen leerling en kennis. Er ontstaat hier een web van interacties waarbij de kennis, de leerling en de samenwerking met de groep hun betekenis hebben. Niet enkel de volwassene begeleidt het leerproces van elke lerende. Het is de hele groep die begeleidt met de wekelijkse en dagelijkse organisatie, zegt Carla Gouveia:

> "Dus vanaf het begin wisten we wat we moesten doen, en vanaf het moment dat we zeiden, oké, ik doe het tijdens de week, deden we dat, dus dat maakte dat we... Julieta zou alleen zeggen: kijk, zie je, hier valt iets te verbeteren... Ik denk dat we van jongs af aan een verantwoordelijkheidsgevoel hadden, een beetje anders dan dat van onze vrienden die naar andere basisscholen gingen.”

Deze gezamenlijke structuurgeving wordt ook aangekaart door Milene Afonso, wanneer ze zegt:

> "De lessen. De lessen waren voornamelijk open lessen, dat wil zeggen, ze waren totaal anders met Julieta. ... Van de eerste [onderwijzeressen die ik had] heb ik eerder een notie van rituelen, een notie van organisatie, dat is wat ik voel, maar waarvan ik me niets concreets herinner. Met Julieta weet ik dat we een aantal activiteiten hadden, die we deden en toen slaagde ik erin om mijn dag, mijn dagelijkse leven en zelfs tot een week te structureren.

Zoals vermeld, wordt er weinig gezegd over lessen. Van de collectieve momenten is er een beeld van gezamenlijk werk en niet echt van kennisoverdracht. Er zijn twee artikels (Narciso en Paulus, 2006) die betrekking hebben op de T3-klas die de klas begeleiden bij vraagstukken. Van een van die artikels vond ik in mijn persoonlijk archief het werkmateriaal terug. Er was een collectieve wens om een Scrabble-spel te bouwen geschikt voor de Portugese taal, vooraleer er een commerciële versie voor die taal bestond. De moeilijkheid was om een set van 100 te maken geschikt voor het leggen van woorden in het Portugees. Daarvoor deed de klas een onderzoek naar de letterfrequentie op een pagina van een jeugdboek uit de klasbibliotheek. Van die telling werd aan de hand van opeenvolgende tellingen, besprekingen en benaderingen de reeks letters voor het spel opgebouwd.

Het andere vraagstuk heeft een van de Magusto-festivals als achtergrond. Er was een discussie over wie het meeste geluk had bij het kopen van lootjes waarbij de groep trachtte in deze specifieke context een consensus te bereiken over de term 'geluk'. De groep nam de gemiddelde prijs per gewonnen object als criterium: hoe lager per geschenk, hoe meer geluk men had bij aankoop van de lootjes. Dat omvatte de noodzaak heel kleine getallen te delen

om een limietsituatie te begrijpen: wat gebeurd iemand geld had uitgegeven maar geen enkel object won. Het onderzoek hield in om een de kinderen van de klassen T3 en T4 te ordenen in functie van het het aantal gewonnen objecten en in functie van de gemiddelde kostprijs per gewonnen object. De reden was dat de de groepen ook wilden weten hoe een definitie te maken van "meer geluk” of "meer pech" in deze context.

Er zijn nog andere voorbeelden van collectieve werkmomenten, sommige rond meer klassieke wiskundige vraagstukken, andere in verband met tekstverbetering of een projectvoorstelling.

Bovendien weet Clarisse Rosa te vertellen dat de vraag naar hulp om zich te organiseren en om tussenkomst erg van leerling tot leerling verschilt:

> “... ik denk dat ik achtentwintig of negenentwintig leerlingen had, heel verschillende kinderen vanuit het oogpunt van interesses en leren, en zelfs gezinnen, dus ik probeer me een paar kinderen te herinneren, omdat ze opvielen, omdat ze ze zichzelf opdrongen in de klas, met hun aanwezigheid, niet, erg interveniërende kinderen.

Het vermogen van volwassenen om de verschillen te zien tussen elk van de kinderen waarmee ze werken, lijkt ertoe te leiden dat ze het verschil gaan zien als een eigenschap *daquele ou aquilo que é diferente*[163] (van deze of diegene die anders is) en niet als een *prejuízo* (nadeel) of een *transtorno* (stoornis). Diversiteit of *qualidade do diverso* (kwaliteit van het anders zijn) wordt positief geaccentueerd dankzij het systeem van verantwoordelijkheden, regulering van projecten en bespreking van de regels en normen van de groep.

Dit begeleid leren leidt tot een zeer divers aanbod van originele producten van zowel individuele auteurs als van groepen zoals eerder gezegd. Ik herinner aan nog een paar titels naast alle hierboven genoemde albums en studies[164] uit een uitgebreide collectie van meer dan 200 werken uit de periode bestreken door de klas T1 tot klas T7: *"De maan en de twee meisjes - geïllustreerde geschiedenis”, "Geïllustreerde geschiedenis van Marta Maria Monteiro”, "De katten”, "De wolven”, "Het meisje en de fiets”, "Waren er dinosaurussen op alle planeten?”.*

Het is alsof er een spanning is tussen het verlangen van ieder kind, het verlangen van de groep en het verlangen van de volwassene. Die spanning lokt dan de discussie uit over hoe het leren te organiseren in de groep. Vasquez en Oury (1967) vertellen hoe de herontmoeting met leren gepaard gaat met de herontmoeting met het verlangen om te leren, wanneer ze het hebben over het werk in de “speciale klassen”. Ik veralgemeen hun idee met woorden van Charlot (1997, p 95 en volgende). Wanneer de auteur het heeft over de relatie tot de kennis, herinnert hij eraan dat die interactie een verlangen inhoudt om te leren en te weten. Het object van verlangen is altijd aanwezig: de andere, de wereld, jezelf, je hoeft er niet naar op zoek te gaan... Er bestaat een verband met hoe de kennis wordt voorgesteld, er is een geconstrueerd mentaal beeld. De coöperatieve vorming onder gelijken zoals toen in de MEM en waar Sérgio Niza (2012) vaak op terugkomt baseert zich op interacties tussen mensen en kennis, tussen mensen met *verschillende* kennis. De bestaande sociale relaties verhinderen niet, maar versterkt juist ieders eigen relatie tot de kennis.

Er is zowel in de documenten als in de gesproken getuigenissen voldoende informatie om ons te doen begrijpen hoe kinderen en volwassenen besloten projecten te ontwikkelen omwille van hun verlangen om een of ander onderwerp te onderzoeken omdat iemand daarin

geïnteresseerd was. Daarop is er een gezamenlijk toezicht en het individueel werkplan is een centraal en veelbesproken instrument. Julieta Lopes merkt op:

> "Er waren tijden dat het plan gewoon een plan was, hun werkplan. Dat werd daarop, hmm, het werd het werk dat ze met mij uitvoerden… het schema varieerde vaak, soms was er, soms was er geen [met mij uitgevoerd werk]. Daarna kwam het verplicht, individueel werk in voege, dus elk kind moest echt bepaalde activiteiten plannen. Er was wie toevlucht zocht in bv. taal-werkbladen, een ander concentreerde zich op enkel reken-werkbladen en investeerde heel weinig in andere zaken, in kunst, in klei, in het maken van tapijtjes, het soort dingen waarvan ik dacht dat ze belangrijk waren, maar zij, beïnvloed door ik weet niet wat, dachten dat *belangrijk* de werkbladen waren. Er was dus vaak een discussie over wat er wel en niet moest gedaan worden. Er waren vaak wijzigingen aan de vorm van het werkplan, maar ze hadden altijd een plan. Milieustudie was niet aan het werkplan onderworpen. Dat gebeurde gewoon, en je zag er de resultaten van."

Maar in klassen met langlopende projecten stellen individuele werkplannen kinderen en volwassenen wel in staat niet te verdwalen in teveel details van een taak, zodat ze zichzelf kunnen richten om op tijd af te ronden wat ze onder handen hebben. Alleen de individuele en de collectieve regulering, beiden afhankelijk van de wil en actie van de groep, maken het mogelijk kampen of ontmoetingen met correspondenten of bezoekers te plannen, uit te voeren en er teksten over te produceren.

Praten over collectieve momenten is ook praten over het leren van de tafel van vermenigvuldiging. Clarisse Rosa heeft het over de T2-klas uit 1988 als ze zegt:

> "Ik herinner me toevallig dat we met de tafels van vermenigvuldiging kleine groepswedstrijden organiseerden, omdat ik me er zorgen over maakte! (lacht), de kwestie van de tafels, het niet uit het hoofd kennen van de tafels en die druk van ouders omdat ze de tafels niet kenden, wat tot die wedstrijd aanleiding gaf normaal gesproken aan het einde van de dag."

De wedstrijd met de tafels van vermenigvuldiging als onderwerp lijkt klassen en tijden te doorkruisen. Klassen T3 en T4 hadden wedstrijden tussen klassen. Gemeenschappelijke aantekeningen van Dora Agostinho en mijzelf voor een niet verschenen artikel, tonen de aandacht om de kinderen het rooster met twee ingangen te bestuderen die alle tafels van vermenigvuldiging van 2 tot 10 bevat. De vragen, in reeksen van tien, tonen de bezorgdheid om regelmatigheden te verduidelijken, waarbij gelet wordt op de afwisseling van even en oneven getallen, de vorming en positie van kwadraten in dat rooster evenals het herhalingspatroon van de cijfers die de eenheden aanduiden in elk van de rijen of kolommen.

… en meningen hierover.

De door gesproken en opgetekende getuigenissen blazen nieuw leven in de herinnering van de schoolervaring en smelten samen tot een betoog waarbij getuigenissen zich vermengen met opinies over wat wie spreekt meemaakte. Wie spreekt over leren in het algemeen spreekt ook vaak een mening uit. En hier zijn roosters en wiskunde ook weer onderwerp. Carla Garcia zegt:

> “En ik denk dat de manier waarop we leerden... ik heb bijvoorbeeld de tafel van vermenigvuldiging niet leren opzeggen als 2 keer 2, vier, 2 keer 3, zes, ik heb dat niet zo geleerd, maar ik bedoel, maar ik heb de capaciteit ..., dat wil zeggen, ik heb de capaciteit verworven om dingen te beredeneren, wanneer ik een bepaalde vraag krijg, vind ik er de oplossing voor, ik denk dat dat zit in al het andere dat ik heb doormaakt, en wat ga ik ga doormaken, is het niet? Dit is het algemene idee dat ik heb. Dat is wat ik daar heb geleerd. Dat is heel positief, het is heel positief, maar ik vergeet nooit dat naast alles wat positief was, mijn familiale context ook altijd heeft geholpen. Omdat ik denk dat als die anders was geweest, de dingen ook anders zouden zijn.

Milene Afonso heeft het ondertussen nogmaals over het leren van de tafel van vermenigvuldiging:

> “... we hebben een rooster van vermenigvuldiging opgezet, we hebben het stelselmatig ingevuld, dat wil zeggen, we hebben dat gedaan. Hoe gaan we een rooster van vermenigvuldiging opzetten, en we hebben wat kleine berekeningen gedaan om dat rooster van vermenigvuldiging te maken. We hebben kolommen gemaak voor heel dat rooster. Degene met de een geeft … “*do-oh*!” En het was rooster hing aan de muur. En ik zag hoe nuttig dat feite was. Maar wie zegt dat ik dat rooster ook uit mijn hoofd leerde? (lacht) Ik wist precies hoe ik een getal kon vinden. Maar ik vond het niet leuk om dat uit mijn hoofd te leren.”

De zorg van volwassenen om een betekenis te helpen vinden voor het leren, iets wat inspanning en werk vereist stelde leerlingen in staat om zichzelf te situeren en met kennis om te gaan. Zoals Sheila Castro zegt[165]:

> “Ik heb het gevoel dat het erg moeilijk is om geïnteresseerd te zijn in dingen, vooral door de wijze hoe dingen [meestal] worden voorgesteld [op school], en ik denk dat het ons op deze manier misschien in staat stelde..., het wekte onze interesse, dat wil zeggen, het feit dat wij degenen waren die dingen opzochten, eh, … dat geeft de dingen een zekere charme, het feit dat er wat meer onderzoek was, [...] wat ik hiervoor al zei, niet alleen, ik denk deze manier van lesgeven [...] het maakt een beetje de waarnemer van diegenen die ons wat aanleren, nietwaar, dus we laten toe dat we wat kunnen dwalen dat we degenen zijn die ernaar zoeken, en daarom... [...] het stelt ons in staat om veel meer deel te nemen en initiatief te nemen.”

Selma Belo, uit dezelfde klas, brengt participatie en individueel initiatief met elkaar in verband en legt de nadruk op de interactie van de lerende met het leren, dat wil zeggen, de relatie die tot stand wordt gebracht met de informatie die iemand zich toegeëigend, het opbouwen van kennis-tijdens-het-doen. Volgens haar:

> “Mensen leren niet allemaal op dezelfde manier en daarom is het belangrijk om op ieder, in dit geval, op elke persoon, te focussen. Dat is belangrijk en centraal, omdat je elk van ons afzonderlijk moet zien als een enkele persoon, en niet als een geheel. Want wat er tegen mij wordt gezegd, kan mijn collega naast mij op een heel andere manier zien, en dan zijn er de schoolse asymmetrieën wat de ontwikkeling van elkeen betreft. Ik denk dat we in dit opzicht op de groep konden rekenen, de taken werden als een groep uitgevoerd en de twijfels werden op tafel werden, voor iedereen en zodat iedereen kon deelnemen aan het proberen op te lossen.”

Deze uitspraak sluit aan bij een erg heldere vaststelling van Sérgio Niza (2012, p. 528), wanneer hij het heeft over het sociale aspect van de relatie tot kennis:

> *“De structuur van de organisatie van dit project van gemeenschappelijk leven is coöperatie, waarbij we proberen ervoor te zorgen dat iedereen het hoogste besef bereikt dat op school elk op zich de leerdoelen voor de culturele en sociale ontwikkeling enkel kan bereiken dan en alleen dan wanneer iedereen die kan bereiken.”*

Selma Belo vervolgt en schuwt een vergelijking niet met wat ze waarneemt bij de klassieke leerrituelen op school:

> "zo is het, kinderen hebben tegenwoordig niets uit te vinden van binnenuit, ze weten niet, ze creëren niet, ze creëren niets, en daar moesten we creëren, experimenteren en we leerden."

Het besef te moeten experimenteren is interessant. Dat betekent dat de leerbemiddeling niet enkel het gevolgd is van de provocatie van de leraar. Het is in de interactie met de context zelf, met de reële werkobjecten, het is, zoals ik al zei, de wens om te interageren met de andere of met het object van interesse, die de discussie doet plaatsvinden waarop er individueel en gemeenschappelijk leren plaatsvindt. Het gaat weer om interactie, om een relatie die het subject aangaat met de omgeving waarin het zich bevindt. Charlot (1997) toont de dubbelzinnigheid. Het kind is geen louter object onderworpen aan de omgeving waarin het zich bevindt. Een bron van problemen is te denken dat het wordt beïnvloed, hetzij door de woorden van de onderwijzer, hetzij door het didactische instrument. Zoals de auteur zegt: “*invloed beïnvloedt alleen degenen die zich door deze invloed laten beïnvloeden*” (1997, p. 89)[166].

Het werkvoorstel van de Voz do Operário da Ajuda dat naar voren komt uit de analyse van gesproken en geschreven getuigenissen situeert zich op het niveau van de interactie. Die is soms duidelijk en expliciet zoals wanneer we kijken naar de organisatie van het werk en het beheer van werkrelaties. Soms is die minder duidelijk in getuigenissen die verwijzen naar de relatie van de lerende met het leren, zoals de verwijzingen naar het nut van LOGO-programmering. Uit de context is het duidelijk dat het programmeren met computers geen trainingsmodule is met als doel kinderen les te geven, maar dat het om een eerder intuïtieve introductie gaat van dit nieuw stuk gereedschap wat nieuwe interacties met een veranderende omgeving vereist zowel voor kinderen als voor volwassenen. Dora Agostinho zegt:

> “op het gebied van wiskunde heb ik veel ideeën ontwikkeld die hen veel hebben geholpen, [...], omdat ik ook meer heb geleerd, want er waren kinderen die meer wisten dan ik, zij leerden ook. Ik kon sommige van hun verhalen tot leven doen komen, […] met het LOGO-programma […].”

Het is misschien dit zoeken naar interactie dat Clarisse Rosa ertoe brengt op te merken:

> “Ik herinner me dat ik er destijds als onderwijzeres slecht mee omging, maar het mezelf oplegde. Ik bedoel, ik dacht dat ik door moest gaan, omdat het een nieuw gereedschap was, en dat ik niet zomaar kon opgeven omdat ik dacht dat... dit ook mijn moeilijkheden waren, die ik moest proberen te overwinnen.”

Sommige interventies suggereren een correlatie tussen door een maatschappij opgenomen

project van de samenleving en de daaraan verbonden manier van schoolgaan. De normatieve schoolvorm van Lassalle komt overeen met een bepaald project voor een hiërarchische samenleving met vele ongelijkheden. De schoolvorm van de Voz do Operário da Ajuda is gebaseerd op een visie van participatie en lijkt soms op een breuk met de logica van de hiërarchische machtsketen. Volgens Julieta Lopes:

> "Het is leuk om ze aan het begin op te pikken, ze aan het einde te laten weggaan, later contacten te hebben en te zien wat ze in die hoofdjes opbouwden op onze kosten. En daar ben ik heel trots op."

Een interessante uitspraak hierover is van Irene Pires. Het bevat een getuigenis van iemand die ze bij toeval ontmoette en die ook leerling was geweest op de Voz do Operário van Ajuda. Volgens Irene Pires, liet hij uitschijnen dat hij zich ongemakkelijk voelde school te hebben gelopen in een omgeving waar verschil en originaliteit werd gewaardeerd:

> "... ik heb antropologie gestudeerd, en nu werk ik [...] in een tak van de antropologie [...] dat videodocumentaire heet – hij zit meer in de zakenwereld, ik weet niet precies wat hij doet, het heeft met het beheer van iets te maken - en hij is de eerste persoon die ik ontmoette die zei: '*Ik voel me vandaag professioneel geschaad omdat ik op Voz zat, omdat ik intuïtief aanvoel dat ik eigenlijk anders ben, omdat ik niet de basis had die alle anderen op de middelbare school hadden'*. Op de middelbare school, op de voorbereidende school, enzovoort, [...] voelde ik net een beetje de vrijheid van een persoon die laat bezinken wat ze leerde, [...] en de betekenis van leren 'naturaliseert', en dat [is hoe] ik de *Voz* voel, versus van buiten leren en weten omdat iemand 400 keer hetzelfde las of herhaalde. Ik heb deze 'naturalisatie' altijd gewaardeerd en hij zei dat hij zich [...] geschaad voelde omdat hij niet anders wilde zijn. En […] ik schrok, maar realiseerde me achteraf dat er geen systeem is dat voor iedereen werkt […]. Maar ik ben ook geen pedagoog, dus ik denk hier niet teveel over."

De herinnering aan een vrijheid gevende ruimte is dus op zich geen vredige herinnering. In een geschoolde samenleving gekenmerkt door de lassalliaanse schoolvorm van sociale relaties door 'disciplinarisering' in de zin waarin Foucault het woord gebruikt in *Discipline, toezicht en straf,* zijn er mensen die de hiërarchische norm-geving zoeken.

De organisatie van de Voz do Operário da Ajuda bekommerd zich om de acteurs. De ruimte van georganiseerde vrijheid waar kinderen worden gezien als op consequente manier bij hun leerproces betrokken subjecten is de ruimte waar constant de vraag gesteld wordt of iedereen er werkelijk in is geslaagd om zo ver als mogelijk te gaan. Milene Afonso twijfelt:

> "Sommigen hadden achteraf misschien meer moeite om zich aan te passen [aan het schoolsysteem] dan anderen, dat wil zeggen, ik heb het idee dat [...] er bijvoorbeeld mensen waren die uiteindelijk [...] bleven steken. Daarom misschien, misschien met een ander type structuur, wie weet, zouden ze misschien niet zoveel moeilijkheden gehad bij het binnenkomen in het normale openbare systeem. Ik denk bijvoorbeeld aan het geval van S., die ik wat beter ken, ze heeft de negende klas niet afgemaakt. Ik weet niet of ze een cognitieve achterstand heeft, het zou ook geconditioneerd kunnen zijn, ik weet ook dat ze bij ons al wat moeilijkheden of kleine moeilijkheden had, maar [...] de waarheid is dat de meeste mensen bijvoorbeeld op dit moment misschien op de universiteit zitten of al een cursus hebben gevolgd, enz. Dus

> blijkbaar hebben we hoe dan ook een relatief normale route genomen, maar ik denk niet dat het slecht is, noodzakelijkerwijs kwantificeerbaar, maar dat het in feite moeilijker was voor sommige andere mensen en ik denk dat onze capaciteiten in feite verbeterd waren, maar ook sommige anderen hadden een tekort, dus soms is het een beetje ingewikkeld om dit probleem op te lossen."

De moeilijkheid ligt hier in het toekennen van een bepaalde oorzaak en gevolg. Het is verleidelijk het onvermogen tot interactie toe te schrijven aan een minder voorkomende variant van de schoolvorm die net op interactie is gebaseerd, met een andere meer voorkomende variant gebaseerd op overdracht hoewel deze laatste de interactie met leren niet legt.

In het centrum van de actie

In dit subhoofdstuk werd het duidelijk dat heel deze school in de bestudeerde periode zich heeft georganiseerd in functie van de actie van de lerende, of die nu kind of volwassene is. Er worden situaties opgebouwd buiten en binnen de klaslokalen die leiden tot de organisatie van werkplannen, zodat iedereen zijn manier van interactie met de kennis kan vastleggen vanuit de eigen aandachtspunten en het eigen startpunt. Ik herinner aan wat de gefilmde documentatie over correspondentie, kampen en interne activiteiten laat zien.

De film die de uitwisseling tussen de T3-klas en de Leuvense klas begeleidt toont leersituaties waarbij de kinderen letterlijk in de actie duiken tijdens de voorbereiding en de reizen per vliegtuig en trein. De hele ontmoeting met de correspondenten door twee klassen georganiseerd met onderwijzers, ouders en een groep volwassen vrienden, creëert situaties van directe interactie met de beschikbare informatie waaruit kennis voortkomt. Deze informatie kan zo simpel zijn als een veldwandeling rond Leuven en een gaatje in een bes van een struik. Een eerste gesprek met de Belgische onderwijzer gevolgd door meer opzoekingswerk verhoogt de kennis over de levenswijze van een soort wesp uit de *sphexfamilie* (jachtwespen). Maar er is ook de verkenning van Leuven via een interactie met de stad en haar inwoners, er is de ontdekking van Brugge. De kinderen ervaren het baden in de Noordzee. Tijdens het beleefdheidsbezoek aan het stadhuis van Leuven, als dank voor de ontvangen steun, vertelt een van de kinderen hoe de onderlinge verbinding en ontmoeting tussen de twee klassen zich ontwikkelde.

De film die van de klassen T3 en T4 het verblijf in Portel begeleidt illustreert ook deze interactie met leren en de relatie met kennis, inclusief pragmatische kennis. De kinderen hebben een ervaring van mondelinge overdracht tijdens het gesprek met de herder-dichter. Ze experimenteren met de ambachtslieden tijdens het bezoek aan de pottenbakkerij en zien hoe de olijfoliemolen werkt. We zien ook de interactie van de T5- en T6-klassen met de bevolking van Alvito. Na een interview met een medewerker van de gemeente aan de hand van vragen van de werkgroep kinderen over de geschiedenis en mensen van de regio, zien we de hele groep een café bezoeken dat een klein volksmuseum herbergt met voorwerpen uit het agrarische leven. Ze ontdekken wat molenstenen zijn en maken kennis met de vereniging van van "papa-borregos" (letterlijk de lam-eters), wat ook weer voor interactie zorgt met een oraal register in verband met ambachtelijke activiteiten.

We zien nog steeds kinderen volop in actie, in de kelder van de school, tijdens een tentoonstelling over de Anjerrevolutie die voor de gemeenschap wordt georganiseerd. Er is ook een gefilmd document waarin de kinderen van de T7-klas aan anderen vertellen wat ze hebben begrepen van de interviews met voormalige tegenstanders van het Estado Novo-regime.

De hele school werkt mee aan het magustofeest. De kinderen staan centraal in de actie en in werkgroepen bereiden en coördineren ze de verschillende momenten van het feest. Ze stellen gedane projecten voor aan de rest van de schoolgemeenschap met ondersteuning van volwassenen wanneer dat nodig is.

van gasten leren

De relatie tussen de schoolgemeenschap en de nabije of verre omgeving maakt deel uit van het werkproject van de Voz do Operário da Ajuda. Informatie wordt zoveel mogelijk verzameld in de samenleving, buiten de schoolruimte. Die ruimte is beschikbaar als tijdelijke ruimte, waar informatie worden samengebracht en verzameld om samen te interpreteren. Het werkvoorstel plaatst de actoren in het middelpunt van de actie: volwassenen en kinderen gaan in interactie met degenen die geen deel uitmaken van de schoolgemeenschap om informatie en kennis te verzamelen die nuttig is voor het werk dat ze aan het doen zijn.

Zo kan iedereen leren, ongeacht functie of rol. Julia Lopes zegt:

> 'Van sommige dingen wist ik net zoveel als zij, nietwaar? Ik heb veel geleerd van de mensen die ik naar school heb gebracht. Ik bracht mensen altijd naar school. Voortdurend."

Ze bracht mensen naar school en nam de mensen van de school naar buiten. Voor de studie over Lissabon verzamelden de kinderen de verhalen van wie de buurt kende. Julia Lopes zegt:

> “Er waren altijd mensen, de groep gepensioneerden van de Voz do Operário bijvoorbeeld, die veel met ons samen werkten. Of ons vergezelden in Alfama, of naar onze school kwamen om te praten over marktactiviteiten en andere vroegere activiteiten, al dat soort zaken. Die groep werkte vaak met ons samen.”

Op een van de foto's van het bezoek aan Lissabon van de T5 en T6 klassen zien we een kleine groep kinderen een buurt observeren, vergezeld van de chauffeur en een oudere persoon die zijn jeugdig publiek toespreekt.

De betrokkenheid van hen die weten, omdat het bij hun beroep hoort, is op verschillende momenten en in verschillende documenten te zien. Dat is ook het geval van de ambachtslui in Alvito die betrokken worden bij de Peddy Paper voor de kinderen. Er is ondermeer wie schapenvellen behandelt in een klein bedrijfje. In Alvito is ook een andere groep gasten aanwezig: het plaatselijk volkskoor kwam zingen aan het kampvuur tot laat in de nacht…

Een van de gefilmde documenten toont een gesprek over het menselijk lichaam met een arts waarvan Dora Agostinho mij zegt dat ze de moeder was van een van de kinderen van het eerste leerjaar. Er is de leraar wiskunde Fernando Nunes die helpt met het opzetten van LOGO-experimenten. En Julieta Lopes verwijst naar de herinnering van oud-leerlingen over het werk rond wiskunde waaraan ik als vader deelnam:

> “zelfs vandaag nog, nu ongeveer twee jaar geleden, had ik een picknick met oud-leerlingen van mij, die nog steeds spraken over '*het fantastische werk dat ze met Pascal deden*'.”

Clarisse Rosa heeft het over nog een ander aspect van de gasten. Moeders van de correspondenten uit het binnenland vergezellen hun kinderen zodat de kleine gastheren en gastvrouwen van Lissabon hen kunnen laten zien wat ze niet wisten:

> “Dus toen ze kwamen, die kinderen uit Alentejo, kwamen er veel moeders mee, ik denk dat bijna alle kinderen met hun moeders kwamen. En dus ontvingen we ze hier in de Voz do Operário, ze lunchten en daarna gingen we naar het strand met de moeders en kinderen, dat was ook interessant. We maakten van de gelegenheid gebruik om Lissabon te bezoeken en Lissabon te laten zien aan de kinderen en ouders, die ze ook niet kenden weten."

Sommigen spreken over uitnodigingen aan auteurs. Carla Garcia vertelt:

> "Ik heb ook het idee dat er af en toe auteurs op bezoek kwamen, schrijvers die hun boeken of korte verhalen kwamen lezen, of verhalen die ze hadden, dat herinner ik me ook."

Clarisse Rosa herinnert zich de komst "*...van Alice Vieira, ik weet niet of het met die groep was*". Tussen de op school bewaarde video's vond ik een korte bespreking van kinderen in gesprek met de auteur van kinderboeken, Alexandre Honrado, in de kelder. Vervolgens is er een handtekening-sessie, waarop Ricardo Azevedo te zien is met het boek “*A cor do osso*” in zijn hand. Hetzelfde fragment verschijnt in een opname van het programma "*Acontece*", op RTP2 (openbare televisie) dat begint met twee vragen van kinderen: *"Hoe lang duurt het om een boek te schrijven?”* en *‘"Als je schrijft, doet je hand dan pijn?”* maar wiens antwoorden niet werden opgetekend in het korte verslag over de boekenbeurs in de kelder van de school. Ik noemde al het door de kinderen van de T6-klas georganiseerde gesprek met Rosalina Gomes de Almeida en Júlia Soares, auteurs van het schoolboek *“O meu primeiro livro de leitura"*.

Sommige uitnodigingen hebben, zoals gezegd, betrekking op de recente geschiedenis, de clandestiniteit, nogmaals benadrukt door Julieta Lopes:

> "Ik herinner me. Ik herinner me een historicus, eh, ik weet zijn naam niet meer, maar hij was een bekende historicus, ik herinner me de grootmoeder van een van de kinderen die verborgen leefde tijdens de fascistische periode. Ze ging naar de school van haar kleindochter om hierover te vertellen. Militanten van de communistische partij kwamen ook op bezoek, parlementsleden, mensen verbonden aan Quercus en de andere liga voor natuurbescherming.”

Anderen getuigen ook over de mensen die in de clandestiniteit hadden geleefd of gevangen hadden gezeten, en die op school kwamen praten over hoe het was vóór April 1974. Vitor Abreu zegt:

> “Ik herinner me dat we met enkele overlevenden van het PIDE-regime spraken, we spraken met voormalige politieke gevangenen, ik herinner me nog goed die meneer, die van Caxias zwom tot hij … dat is het … tot de kust, en wist te ontsnappen uit de gevangenis, ik weet het niet ” k herinner me zijn naam niet (lacht).”

Hij verwijst waarschijnlijk naar Dias Lourenço in Peniche, die we zien tijdens een evocatie

van 25 april en waarvan Milene Afonso zich herinnert:

> “Dias Lourenço. Het was een gedenkwaardige namiddag, absoluut gedenkwaardig, tijdens dewelke, ik heb geen idee hoeveel uur, maar ik heb een idee dat we veel, minstens twee of drie uur, met hem doorbrachten, gewoon naar hem luisterend. Dias Lourenço vertelde praktisch al zijn herinneringen aan een politieke gevangene zijn, aan het onderduiken, enz., wat ... heerlijk was.
> Het is iets dat ik me soms, nou ja, soms herinner, ik herinner me die dag met al die verhalen. Het is een levensverhaal over verzet, het is prachtig. Hmm. Ik weet het niet. Bijvoorbeeld sommige activiteiten in twee verschillende contexten waarvan ik als persoon denk, dat herken ik, het lijkt mij dat ik door beide dingen sterk ben beïnvloed, misschien heb ik meer herinneringen aan die jaren, ik weet het niet echt.”

Milene Afonso zegt dit wanneer ze het heeft over het kamp op het Berlenga Eiland. Ze is van mening dat het hele werk rond dit kamp burgerlijke opvoeding behelsde, met twee delen, het ene deel meer gerelateerd aan het milieu, het andere meer politiek, in haar eigen woorden.

Ten slotte zijn er mensen die zich de contacten met familieleden herinneren, zoals Francisco Neto en Fernanda Queirós. De eerste herinnert zich *"dat mensen die op bezoek kwamen vertelden over martelingen door de PIDE, en sterke, zeer sterke dingen"*, terwijl de tweede zich de getuigenis van de grootmoeder van een collega herinnert: *"hmm, een ervaring in de gevangenis, is het niet? ".*

Burgerschap in de actie van de studie

Milene Afonso heeft het over leren burger te zijn, wanneer ze het kamp noemt, maar ook na de val en het snoeien van de vijgenboom en de projecten die eruit voort vloeiden. De bezorgdheid dat iedereen zich in burgerschap kan ontwikkelen blijkt uit de activiteit van degenen die getuige zijn van hun jarenlange werk in de Voz do Operário da Ajuda in verschillende contexten en op verschillende tijdstippen.

Wanneer ze het heeft over de correspondentie met het Alentejo van het midden van de jaren '80, spreekt Clarisse Rosa over de bewustwording van de kinderen van de stad voor situaties die voor hen problemen zouden meebrengen:

> “Problemen omdat de verschillen heel groot waren en dat was heel duidelijk, met wat ze me kwamen vertellen, is het niet, het besef van wat anderen niet in huis hadden. Ik denk bijvoorbeeld over een situatie waarbij er niet eens een toilet was maar gewoon een gat in de achtertuin, of iets dergelijks, en dat was trouwens de bedoeling – dat was het idee, nietwaar – dat ze bij de correspondenten zouden zijn met dezelfde levensvoorwaarden die de correspondenten hadden.”

Onderzoeken, uitgevoerd in groepen, hebben vaak problemen die een beroep doen op bewustwording. Het volstaat om de albums *“Antes e depois. Ao longo dos tempos; de tempos a tempos, as coisas mudam”* of *“O nosso trabalho sobre a natureza”*, maar ook andere, zoals *"De boten"* dat waarschuwt voor het gevaar van kernenergie als voortstuwingsmiddel, of *"De Taag"*, die ondermeer de vervuiling van de rivier aanpakt.

Rita Silves vertelt ook over de ontmoeting met de voormalige klas waarover Julieta Lopes het ook had, iets meer dan een jaar voor ik haar interviewde, en zegt:

> “En, nou, en ik weet dat de wijze waarop ik op de basisschool ervoor zorgde dat ik dat niet verloor, dat ik ervoor zorgde dat ik de wereld niet uit het oog verloor en … En dit, de milieustudie bijvoorbeeld, [...] het werk dat we daar hadden met de milieustudie, het was het bezoeken van gevangenissen, het ging... dingen waarvan ik denk dat ze niet heel gewoon zijn op andere scholen, maar het is belangrijk dat kinderen het idee krijgen dat er meer is... dat er meer is dan school en thuis. Dat er andere levens zijn, andere dingen. Dit is erg belangrijk. Zelfs om zich een idee te vormen hoe en wat ze later willen zijn. Niet enkel als beroep, dat zeg ik niet. Maar ook hoe ze willen zijn als mens. Dat het voor hen belangrijk is om de rest te kennen om zich te kunnen plaatsen.”

De vergrotende bewustwording zorgt voor soms in het begin verrassende voorstellen van kinderen, zoals wanneer ze zich voorbereiden op een carnavalsoptocht. Carla Gouveia herinnert zich:

> “een kwestie van de gevoeligheid voor de samenleving. Ik denk dat er iets was dat ... Er was eens een carnaval, waar we ons vermomden als vervuiling. Ik: Ja? als vervuiling…? Carla: En dus, toen we jong waren, in die tijd was er nog weinig sprake van duurzame ontwikkeling, op een gegeven moment waren we bezig, ik was tenminste bezig met de vervuiling, waarbij we die pakken ontwierpen, dat markeerde ons. Zozeer zelfs, dat we jaren later op school als het hierover ging, we wat meer op ons gemak waren met dat onderwerp en er meer over wisten.

Je als burger bewust worden gebeurt echter niet alleen door studie, maar ook en, ik zou bijna zeggen vooral, door interactie met je omgeving, je wordt al doende burger. Francisco Neto benadrukt dit:

> “Ik herinner me dat er door de jaren heen, en zelfs op de lagere school, over 25 april te spreken, zelfs vandaag is dat nog het geval daar. Er wordt vandaag de dag nog steeds over wordt gesproken: veel jonge mensen weten nu niet meer wat 25 april betekent, ze weten niet eens wat dictatuur is, [...] en dat was een zeer sterke indruk die de Voz do Operário naliet, het had te maken met burgerschap en Klasraad, ... "

De eigenste pedagogische relatie en de interacties tussen volwassenen en kinderen komen ook aan bod indien nodig. Julieta Lopes herinnert zich zo’n situatie:

> “Een van de kinderen was erg gevoelig, veel meer dan anderen... Ik gaf het daarom wellicht kreeg knuffels terwijl ik soms opspeelde tegen iemand. Dit kwam ter sprake op een Klasraad. En wat ze me vertelden was zo schokkend voor mij, ik was er zo in de war van dat ik ging... Ik bedoel, ik heb echt gesnotterd denk ik, omdat ik me herinner dat ik in wc-blok was en ik een [van de meisjes] daar hoorde zeggen: “Wil ze niet dat we voor onze rechten vechten? Wel, dat is wat we doen!” Dat is zoiets dat ik nooit meer vergeet (gelach). Dat vormt ons. En het geeft ons een trots gevoel. Dat is wat we willen bereiken met de mensen, nietwaar? We willen mensen met deze mentaliteit hebben, als ze ons verlaten.”

Het besef burger te zijn in deze specifieke leerruimte kwam hierboven uitvoerig ter sprake[167]. Gebeurtenissen vastleggen in de klasagenda, maar ook de andere registers van de praatronde, van het lezen en vertellen, zelfs van zoiets banaals als de aanwezigheidslijst zijn allemaal uitgangspunten om te praten, uit te leggen, beter te begrijpen en samen beslissingen te nemen.

Het ritueel *"we begonnen de dag met nieuwtjes op de praatronde, we vertelden wat ons aan nieuws bezig hield, maar ik weet niet meer of dat elke ochtend was of alleen op maandag was, 's ochtends"* (Carla Brito), laat toe het proces van alfabetisering op te starten gebaseerd op de ervaringen van de groep. Maar het geeft ons ook de mogelijkheid op elk moment werk te organiseren op basis van de vragen en bemerkingen van iedereen, kinderen en volwassenen, om vraagstelling te problematiseren.

Subjecten en acteurs die over autonomie beschikken

Meteen bij de start van haar interview zegt Milene Neves:

> "OK. Hmm, wat weet ik nog van Voz do Operário (lacht)? Ik herinner me dat we heel autonoom waren."

De autonomie waarover de lerenden beschikken is een autonomie waarover gezamenlijk akkoorden worden bereikt. Eenmaal men over iets akkoord is weten alle betrokkenen in elke groep, wat de vrijheid is die ze hebben om hun eigen werkproject te ontwikkelen. De logboeken van de T3-klas tonen hoe die ruimte die de autonomie van elkeen mogelijk maakt samen wordt opgebouwd. De werkplannen die in de klasraad ter sprake komen en de beschikbare verificatie-instrumenten maken het autonoom werk in kleine groepen mogelijk. Dat toont onder meer een foto uit 1990: drie kinderen werken aan hun individuele project, vragen hulp aan collega's en gebruiken het beschikbare materiaal.

Iedereen heeft een permanente uitnodiging om deze autonomie op zich te nemen. Dit aspect van het opstarten van een proces waarbij ook verantwoording komt kijken is persoonlijk soms moeilijk te beheren herinnert zich Milene Afonso:

> "Ik heb daar zelfs vandaag de dag geen duidelijk gevormde mening over, ik heb het gevoel dat het werk in feite anders had kunnen zijn, of dat in ieder geval een aantal niveaus had kunnen halen. Het zou niet zo moeten of kunnen, eh, ons zoveel autonomie te geven. Ik denk dat dit op individueel niveau heel positief voor ons was, maar het was soms ook nadelig voor anderen. Moest ik alles in de weegschaal leggen dan weet ik niet precies wat meer telt, wat minder…"

Autonomie kan iemand onrustig maken zelfs indien men er goed mee overweg kan en in een omgeving waarin samenwerking wordt gereguleerd en de besproken autonomie geen chaos creëert. Maar, zegt Francisco Neto:

> "we hadden graag het gevoel dat we de ruimte domineerden, en dat we de autonomie hadden om, je weet wel, de materialen en de ruimte te gebruiken en we wisten al hoe we het inrichtten, wanneer we moesten opruimen, we... Ik herinner me dat . "

De autonomie die kinderen en volwassenen zich dank zij de schoolvorm van de Voz do Operário da Ajuda toe-eigenden wordt serieus genomen. De ernst waarmee er mee wordt omgegaan, betekent dat er een analysevermogen is. Het lijkt een detail maar wanneer een kleine groep kinderen tijdens een Peddy Paper op het platteland reist de taak krijgt *"de hermitage te vinden"* confronteren ze zich het feit dat niemand weet het woord *hermitage* betekent. Carla Garcia merkt op: *"Moesten we hier een woordenboek hebben dan zouden we het gelijk weten"*. Ten aanzien van die onmogelijkheid verleidt een van de deelnemers ertoe de

volwassene die de groep filmt om uitleg te willen vragen. Iemand anders herinnert er hem gelijk aan dat de cameraman geen informatie mag geven. Daarop beginnen ze om zich heen te kijken, en benoemen alles wat ze zien. Er blijft één kleine structuur over waarvoor ze geen naam vinden, en op basis van selectie en uitsluiting gaan ze ervan uit dat ze daar heen moeten.

Het analysevermogen dat de leerlingen ontwikkelden gebruik makende van de autonomie waarover ze beschikten, stelde hen in staat om beslissingen te nemen in verschillende situaties, inclusief voor het algemene klasbeheer, zoals Julieta Lopes opmerkt:

> "iedereen kon deel uit te maken van de dagploeg[168]. Daarop was het de dagploeg die alles regelde, verantwoordelijkheden opnam. En daarom beslisten zij onder elkaar, autonoom wat ieder van de ploeg zou doen die dag. En ging alles, het hele beheer van de klas, altijd door de handen van de kinderen."

Autonomie leer je niet door afhankelijk te zijn van iemand anders. Je leert autonoom te worden door de interactie met andere mensen die zoals jij over kennis beschikken die uitgewisseld kan worden.

Hierboven probeerde ik te beschrijven hoe op deze plaats iedereen in het centrum van de eigen actie staat, met alle anderen onderling verbonden, binnen en buiten de klas waarvan de wanden zich permanent openen voor alles wat er om heen ligt.

De hoop op de gemoedelijke school

Ik probeerde in dit tweede deel van *De schoolvorm van sociale relaties* een herschrijving te maken van de diepgaande analyse die ik indertijd maakte voor een academisch werk. Ik beschouw dit werk als een oefening om een bepaalde realiteit op te roepen en die realiteit te laten herleven door middel van de herinneringen van een groep betrokken mensen en de interpretatie van foto's, films en geschreven documenten.

De schoolvorm van de Voz do Operário da Ajuda volgt expliciet uit hoe volwassen en jonge lerenden in interactie traden. Niemand beperkte zich tot *'de school gewoon doorlopen'* aangezien de betrokkenen op veel momenten zelf kozen en beslisten hoe ze deze schoolvorm van sociale relaties ontworpen en aanpassen, er veranderingen in aanbrachten. De specifieke variante van de schoolvorm die hier empirisch geopenbaard is, belicht de autonomie die de groepen zichzelf toe-eigenden bij de collectieve invulling van het leerplan dat ze doorliepen. De actie werd niet voorgeschreven, maar werd door iedereen mee opgebouwd. Op elk moment bekeken de verschillende groepen de kennis die ze verwierven via de projecten die ze opnamen en confronteerden ze die met de geobjectiveerde kennis opgenomen in het nationale curriculum.

Het ontheiligen van de macht, waardoor het beheer van ruimte en tijd een permanent instituerende actie wordt van de groep die deze ruimte betrekt in die bepaalde tijd en ze daarbij hun specifiek karakter verlenen, bevrijdt de vorm van sociale relaties van de opsluiting van de sociale op de school met een stereotiepe vorm en brengt een dynamische interactie met de wereld op gang.

De collectieve actie, uitgelokt en gemedieerd door de volwassenen van de groep, doet een kritische houding ten opzichte van kennis ontstaan. De gezamenlijke keuze blijkt belangrijk te zijn voor individuele keuzes op het moment zelf, maar ook in het traject dat later volgt, zo blijkt uit enkele getuigenissen. Zo zegt oud-leerling Tomás Duarte tijdens het interview met hem dat hij denkt dat het kamp op het eiland Berlenga zijn beslissing heeft beïnvloed om een beroep te kiezen dat verband houdt met natuurbescherming. Milene Neves, vertelt tijdens het interview over het belang dat tekenen altijd voor haar heeft gehad en hoe de lagere school haar keuze om architectuur te studeren versterkte. De erg kritische Milene Afonso brengt op haar beurt haar keuze voor ethologie in verband met de keuzevrijheid en haar wens om projecten aan te pakken zoals dat over het leven en de bescherming van walvissen. Op een minder directe wijze vertelt Rita Silves hoe onderzoek en versterking van het aanzetten tot het stellen van originele vragen en niet instructieve schoolretoriek een bijdrage leveren om met open blik de wereld en de verschillen daarin aan te kijken.

De instituerende en collectieve verantwoordelijkheid van de groep bestaat uit het organiseren van de interactieve culturele ruimte waarin iedereen nieuw ontwikkelde eigen kennis deel met de anderen, waardoor een gereguleerde en collectieve interactie met kennis wordt bevorderd. Dit delen en deze interactie, gebaseerd op een heterogene benadering van het

curriculum, zorgt voor een stroom van informatie, die de culturele context verschaft die bevorderlijk is om iedereen te ondersteunen om zo ver mogelijk te gaan in wat ze willen leren.

In de groep waren de subjecten niet louter acteurs. Ze werden zelf auteur van de regels in hun eigen leerruimte en de besluitnemers van de projecten die ze ontwikkelden zowel voor de vorm als voor de inhoud. Op die manier bevorderden ze een intelligent antwoord op de eis een curriculum te doorlopen dat werd vastgelegd buiten de microkosmos waarin ze evolueerden. De structurerende elementen van de pedagogische manier van functioneren in deze microkosmos zijn beschikken over een eigen aan elkaar gerelateerd dynamisch geheel van mogelijkheden.

Een specifieke syntaxis

In elk goed woordenboek kunnen we lezen dat het woord grammatica haar oorsprong vindt in het Griekse γραμματική (*grammatiké*) en tot ons komt via de latinisering tot *grammatica*. Het begrip verwijst naar de reeks individuele regels om een bepaald taal te gebruiken en niet noodzakelijkerwijs om te bepalen wat "*het juiste gebruik*" ervan is.

Bij het interpreteren de schoolpraktijk is de verleiding groot de individuele die regels die haar verklaren expliciet te maken. De *grammatica* die Tyack en Tobin in 1994 formuleerden, geeft een geheel van regels die gemakkelijk toepasbaar zijn op de hegemonische school dat wil zeggen op schoolvormen van sociale relaties die extreem veel op elkaar lijken. De Engelse titel van het artikel *"grammar of **schooling**"*, geeft een idee van *the act of doing school,* en laat de interpretatie toe dat het gaat om de regels voor een handeling en niet de regels voor een vastgelegd onroerende structuur. Met andere woorden de syntaxis van de structurerende elementen van een schoolvorm, een 'grammatica' voort die het karakter krijgt van '*normatieve grammatica'* voor wie met schoolvorm enkel de hegemonische schoolvorm voorstaat. Het is echter mogelijk om die gramatica voor te stellen als een bredere *vergelijkende grammatica',* die alle mogelijke schoolvormen van sociale relaties omvat en de verschillende morfologieën elk met een bepaalde syntaxis voor het model van pedagogische interventie integreert. De schoolvorm van de Voz do Operário da Ajuda verstevigt het aantonen van het bestaan van die variatie in morfologie en syntaxis dat uitmondt in de samenstelling van *een vergelijkende gramatica van de praktijk van het leren*.

Tyack en Cuban (1997, p. 134) analyseren de moeilijkheden van een verouderd (Amerikaans) schoolsysteem en zeggen daarbij niet te geloven in een soort *"educatieve Phoenix",* loutere herschikkingen herrijzend vanuit de as van het bestaande systeem. Ze beweren dat de evolutie van de school deel uitmaakt van een langzaam historisch proces gebaseerd op de bedachte inspanning van praktijkmensen die in scholen werken en de bijdrage van ouders en burgers die het openbaar onderwijs kritisch steunen. Volgens de auteurs weten praktijkmensen die goed op de hoogte zijn van wat er op scholen gebeurt best dat leraar-proof instructie een absurditeit is van dezelfde orde als het student-proof leren. Ze pleiten voor een constante dialoog om *"naar Utopia te evolueren"*.

Dialoog op school betekent nadenken over *macht op school*. Vincent *et al.* (1994) noemen een

van de onveranderlijke kenmerken van schoolvormen: *de vormen van sociale relaties, op een bepaalde plaats, en gebaseerd op objectivering en codificatie die het leren van vormen van machtsuitoefening mogelijk maken*. Ik had het hier al over.

Macht leren uitoefenen stoelt in de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda op het leren onderhandelen over samenwerking op basis van criteria en keuzes van alle betrokkenen. Deze onderhandeling, die tegelijkertijd toelaat na te denken over het institueren zelf van de groep, haar regels en haar intern gedrag, maar ook over haar relatie tot de buitenwereld, veronderstelt een pedagogische relatie. En die relatie veronderstelt op zijn beurt een sociocentrische benadering waarin de pedagogie van het criterium van de keuze zoals Úcar (2011; 2012) het zegt, de kritische pedagogie verrijkt.

De acteurs en auteurs van de verschillende klassen die hun herinneringen met mij deelden, laten op verschillende momenten zien dat het soms moeilijk is de samenhang te bewaren in de schoolvorm die ze coöperatief ontwikkelen op uitnodiging van de leerkrachten. Ze slagen er niet altijd in om in hun eigen ontwikkelde microkosmos een horizontale machtsorganisatie te bewaren in een omgeving bepaald door de hiërarchische visie afgeleid uit de maatschappelijke organisatie waarin de school is ingeschreven. Zelfs als, of net omdat, ze die verticale relatie coherent verwerpen ten gunste van een horizontale relatie waarbij iedereen deelneemt op basis van eigen kennis en de volwassene actief de houding van opvoeder-bemiddelaar aanneemt, zijn er momenten van spanning.

De syntaxis, eigen aan een *praxis* ingeschreven in het pedagogisch communicatie paradigma waarop de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda steunt, biedt kinderen, co-auteurs van die vorm, analyse-instrumenten die de interpretatie ervan vergemakkelijken. Bij uitbreiding maken dezelfde instrumenten ook de interpretatie mogelijk van de syntaxis die ze tegenkomen in hun verdere schoolleven. Er zijn mensen die omwille van hun ervaring na Voz do Operário da Ajuda vragen oproepen bij de vorm die ze naderhand vonden. Er is wie zich vragen stelt rond de onderwerping waaraan iemand wordt blootgesteld, wanneer ze ontdekken dat bij evaluatie wat vroeger de beoordeling van een werk was nu wordt omgezet in een hiërarchisch bepaald oordeel uitgedrukt door een toegewezen cijfer. Er is wie zich vragen stelt wanneer het in de rij staan voor de deur van de klas niet het gevolg is van een praktische behoefte, of een gewone beleefdheid, maar dit gewoon het gevolg is van een autoritair direct bevel zonder recht op discussie.

Soms veroorzaakt de veranderde sociale relatie als gevolg van tekortkomingen veroorzaakt door een variant van de schoolvorm, hier de hegemonische schoolvorm, enig conflict of ongemak. Sommigen schrijven dit ongemak toe aan het feit dat er weinig aandacht werd besteed aan de andere schoolvormen van sociale relaties die men na de Voz do Operário da Ajuda zal leren kennen. Aan de andere kant, is enkel wie in een geschoolde maatschappij leeft, en daarbij tijdens de leer- of schoolplichtige leeftijd sociale relaties heeft in meer dan één schoolvorm, in staat om die schoolvormen te bespreken en hun respectieve interne samenhang of gebrek aan samenhang waar te nemen.

De vorm van de interactieve culturele ruimte-tijd

In het *continuüm* dat ik voorstelde in deel I van *De schoolvorm van sociale relaties* zijn voor de schoolvorm de relatie met macht en de relatie tot kennis niet vast maar variabel.

In het geval van de ruimte-tijd van de Voz do Operário da Ajuda ligt de macht verankert in de onderhandelingen tussen subject-acteurs die auteurs worden van hun ruimte, hun regels, hun werk. Kinderen en volwassenen bepalen samen hoe hun ruimte van sociale relaties zich verhoudt tot andere praktijken van sociale relaties en hoe ze hun werkprojecten zullen ontwikkelen, waarbij ze een leerproces schetsen door middel van productie. Úcar (2011, p. 37) herinnert aan Paulo Freire en beweert dat we van hem leren dat bij de start nog niets geschreven is en alles geschreven moet worden. Om dit te kunnen doen, moeten we uitgaan van wie we zijn en waar we zijn, om tot wat we willen zijn en waar we willen zijn te evolueren.

We kunnen deze uitspraak natuurlijk toepassen op volwassenen die in een geschoolde samenleving lerarenfuncties toegewezen kregen. Dat laat ons dan weer toe na te denken over wat de geïnterviewde onderwijzeressen van de Voz do Operário vertelden over het gezamenlijke werk dat reorganisatie en overwegen vereist in de manier waarop ze met de kinderen de school ontwikkelen. Dat staat erg in lijn met de getuigenissen die Pedro Gonzalez (2002) verzamelde tijdens zijn onderzoek naar de moderne school beweging van Portugal. Wanneer we de uitspraak echter plaatsen op het niveau van het kind, dat gaandeweg haar eigen identiteit ontwikkelt dank zij de interactie met de wereld dan begrijpen we het belang van de ruimte-tijd zoals die zich voordoet in de school van Ajuda. Ik herinner aan de woorden van Charlot (1997, p. 84). Wanneer hij spreekt over de vormen van relatie tot kennis heeft hij het over de identiteitsdimensie van de relatie tot kennis. Voor Charlot wordt leren zinvol, wanneer het in relatie staat met de geschiedenis van het subject, met wat de persoon verwacht, met referenties, levensopvatting, betrokkenheid met anderen, wanneer leren ook in relatie staat tot het beeld dat iemand van zichzelf heeft en aan anderen wil doorgeven.

De identiteitsdimensie is niet mogelijk als iemand geen relatie met de andere opbouw. De andere is aanwezig, met andere kennis.

In de Voz do Operário laat de andere zien hoe een krant te maken, hoe een werkproject te ontwikkelen, hoe informatie te zoeken, hoe zich voor te bereiden om te praten met wie de groep bezoekt, hoe te praten met andere 'anderen', die het pad kruisen van wie samen de schoolruimte verlaten en via niet schoolse vormen van sociale relaties betrokken raken met degenen met wie op kamp gaat, met wie correspondeert. Ook hier gaat het om de ontmoeting met de kennis en ervaring van de andere.

Om zichzelf te situeren, om te kiezen wat en hoe iets te doen heeft het subject interactie met de andere nodig. Anderen kunnen vragen stellen en in vraag worden gesteld. De eigen verduidelijking nodig om een weloverwogen keuze te kunnen maken hangt af van deze interactie. Úcar (2012, p. 71) suggereert dat het doel zichzelf te construeren als een subject hierop volgt. Dat is wat vereist criteria te kunnen stellen en selectief te zijn.

De interactieve ruimte-tijd vergemakkelijkt *"zelfconstructie"* of zelftraining, omdat dit gebeurt met de essentiële steun van de groep. Zoals de volwassen professionelen bevinden ook de

kinderen zich in coöperatieve zelfontplooiing .

Om die coöperatie te laten plaatsvinden in de interactieve ruimte-tijd, moet die ruimte wel een onderhandelingsruimte zijn. De Voz do Operário da Ajuda is in de geanalyseerde periode een plaats voor pedagogische discussie. Het is geen ruimte dat zich toelegt op de bureaucratisch-hiërarchische organisatie van leren in opdracht van een externe hiërarchie. De onderwijzeressen hebben het over hun vergaderingen op als reflexieve momenten in functie van waar de kinderen mee bezig zijn. Ze hebben het ook over het constant delen van kennis, en de aanpak van projecten waaraan kinderen uit verschillende klassen deelnemen, in een stabiele groepsomgeving. Alles gebeurt met instituerende tussenkomst, wat vermijdt beroep te moeten doen op delegaties.

Charlot (1997, p. 80 en volgende) is van mening dat de epistemische dimensie van de relatie tot kennis bestaat in de toe-eigening van een virtueel object, kennis, dat zich in objecten, op plaatsen en in de hoofden van anderen bevindt. Leren bestaat in deze epistemische dimensie uit het overgaan van het niet-bezitten van virtuele objecten en objectkennis naar het bezitten ervan, iets wat enkel mogelijk is door de ontwikkeling van een taal. Voor Lahire betekent dat geschreven taal, zodat alle ken kan worden geëxternaliseerd. Men eigent zich niet zomaar plotseling externe objectkennis toe.

In de Voz do Operário da Ajuda, in die klassen met een meer uitgesproken invloed van de institutionele pedagogiek, hebben de kleurengordels de functie om iedereen in hun eigen leerproces te situeren in relatie tot de geobjectiveerde kennis in elk vak. Het vergemakkelijkt ook de interessantste partner of bemiddelaar te vinden onder de leden van de groep om het makkelijker te maken iets nieuws te leren. Toch zeggen sommigen dat het gebruik van gordels, zelfs als het helemaal niet gaat om het toekennen van een cijfer vanwege de onderwijzer, een zekere vergelijking uitlokt tussen leeftijdsgenoten, meer dan de loutere vaststelling dat een individu een bepaald traject aflegde.

De graduatie van wat iemand leert komt van nabij tegemoet aan de individuele werkorganisatie, waarvoor het werkplan in de huidige periode soms neigt naar een plan voor individueel werk en dan weer naar een werkplan om individuele en collectieve werkmomenten vast te leggen. Er is echter een groot verschil tussen programmering die gedifferentieerde en individuele training mogelijk maakt en collectief werk waarin iedereen zijn taken heeft gepland. In dit verband herinnert Sérgio Niza aan verschillende momenten van de pedagogische debatten zelfs voorafgaand aan debatten binnen de MEM:

> *“Ik herinner hier die modaliteiten van planning of het plannen van schoolwerk, en met name het Daltonplan, en hoe die uitvoerig werden besproken in de begindagen van de Sovjet-Unie en de inspiratie vormden voor de werkplannen op school, zoals van Pistrak, in* Les problèmes fondamentaux de l' école du travail.*” (2012, blz. 436).*

Die discussie lijkt wel ten einde, maar er ontstaat een andere. Het gaat wel degelijk over sociaal en cultureel werk, en het komt erop aan te evolueren naar een school die waarde hecht aan collectieve producties, de *authentieke culturele werken* van Filomena Serralha (2009, p. 26).

Op de school in Ajuda wordt getracht de druk van geïndividualiseerd werk op basis van

werkfiches te verminderen, door werkplannen op te stellen om die kinderen die door Julieta Lopes als 'fichemaniakken' werden bestempeld, aan te moedigen ook meer stimulerende intellectuele taken te kiezen.

Bij het maken van een opmerking die eerder gaat over de relatie tot leren dan de relatie tot kennis, zegt Charlot (1997) dat een ander aspect van de epistemische dimensie te maken heeft met de beheersing van een activiteit. Het kind leert het kennis-object te beheersen waardoor het een bepaalde taak kan uitvoeren. Ook hier is mediatie van belang, omdat het de toe-eigening vergemakkelijkt. In de Voz do Operário da Ajuda is deze bemiddeling geen hiërarchische leraar-leerling relatie, maar eerder een collectieve vereiste. Er is sprake van wederzijdse hulp die geregeld wordt doorheen het individuele werkplan waarin de bemiddeling vastgelegd wordt. Die bemiddeling is niet noodzakelijkerwijs wederkerig tussen twee personen. Iedereen kan als bemiddelaar optreden of bemiddeling aanvragen, afhankelijk van de vaardigheden en individuele kennis van elk lid van de groep.

Ten slotte roept Charlot het leren ook op, niet om een activiteit of een kennis-object te beheersen, maar om relaties te beheersen. Niet zomaar relaties, maar verschillende soorten relaties: het kan een relatie van de eigen persoon ten opzichte van zichzelf, maar het kan gaan over een relatie tussen zichzelf en anderen, of zelfs over relatie met jezelf doorheen de relatie met anderen en vice versa.

In de Voz do Operário da Ajuda-schoolvorm van sociale relaties neemt de Klasraad een belangrijke plaats in, niet alleen om het leren in relatie tot de kennis-objecten en activiteiten te regelen, maar ook om dit complex geheel aan relatie te leren. De wekelijkse bijeenkomst is gebaseerd op het lezen van de klasagenda, een welomschreven concept voor Sérgio Niza:

> Wat *Freinet de J*ornal de Parede *noemde, noem ik nu de* Diário de Turma *(andere leden van de Portugese Moderne School hebben het ook de* Diário de Parede*). Dit betekent voor mij eerder een agenda, een memo, dan een krant, een tijdschrift."* (1991, blz. 27).

De auteur legt uit dat de kinderen het recht hebben in die agenda alles op te schrijven wat ze willen bespreken, ook wat enkele twee personen aangaat, zodra minstens één van de twee iets met iedereen besproken wil zien. Door het bespreken van de onderwerpen die vaak ingeschreven staan in de kolom *"Ik vond het niet leuk"* of *"We vonden het niet leuk"*, doet de groep elk lid van de groep evolueren in het nemen van morele beslissingen. Filomena Serralha (2001) toont later die democratische socialisatie aan in de door haar bestudeerde context.

De instituerende groep doet de interactieve ruimte-tijd functioneren. Met een organisatie in de handen van beheerders die tot leden van dagteams worden, die de verantwoordelijkheden en taken die de groep aan hen heeft gedelegeerd opnemen en uitvoeren wordt het bureaucratisch beheer gereduceerd tot wat nodig is voor het goed functioneren. De instrumenten voor de opvolging kunnen van groep tot groep verschillen en doorheen de tijd andere vormen aannemen maar steeds zonder de structurerende elementen van het pedagogisch voorstel in gevaar te brengen: (1) de onderwijzer beschikt niet over geconcentreerde macht voor het beheer, (2) de auteurs regelen en analyseren zelf hun zelfstandig werk, (3) de werkprojecten vormen de structurerende activiteit voor de hele groep of voor deelgroepen, (4) de communicatie binnen en buiten het klaslokaal is verzekerd en (5)

een deel van de studietijd vindt plaats buiten het klaslokaal zodat de informatie niet enkel uit schoolse boekenkennis voortkomt maar ook buiten de muren van de school verzameld wordt.

In die microkosmos door een stabiele groep waarvan de organisatie in handen is van kinderen en een volwassene met met een onderwijzersfunctie is er plaats voor gasten en assistenten. De hele microkosmos beschouwt de machtsverhoudingen binnen de groep altijd horizontaal.

Van zodra de onderwijzers voorstellen het beheer met de klas te delen en dit wordt aangenomen, wordt dit niet langer door de zelfde onderwijzers in twijfel getrokken. Alle leden van de groep heeft alle nodige informatie, het van buitenaf opgelegd curriculum is door iedereen gekend en alle werkvoorstellen zijn onderworpen aan collectieve planning. In de geanalyseerde periode van de VOA is de Klasraad nog niet helemaal erkend als het absoluut hoogste orgaan dat zich in verschillende momenten in de week opsplitst zoals tegenwoordig wordt aangenomen door de meeste leden die het MEM-model volgen, maar de Klasraad wordt wel aangevuld met momenten van planning en collectieve evaluatie van het uitgevoerde werk.

De agenda van de wekelijkse Klasraad nog steeds vaak met de naam (algemene) vergadering aangeduid is collectief, dynamisch en openbaar. De klasagenda vermeldt alles wat ieder van de groep wil bespreken. In de geanalyseerde periode wordt dan ook steeds de volledige klasagenda doorgenomen, ook al legt de groep onder invloed van de volwassene in sommige gevallen enige tijdsbeperking op aan minder algemene onderwerpen wanneer de discussies bestendigt en vruchteloos dreigt te worden.

De relatie tussen alle personen van de groep baseert zich op met elkaar gedeelde informatie. Iedereen erkent de kennis waarover iedereen beschikt, maar is ook akkoord dat het altijd mogelijk is om de waarheidsgetrouwheid van bepaalde informatie na te gaan of aan te vullen. In de besproken periode tijd afstandsbezoeken in ‘real time' eerst onmogelijk, omdat internet nog niet bestond voor het grote publiek en daarna nog een hele tijd ingewikkeld en duur. Het merendeel van het onderzoek vergde dus briefwisseling en nodigde de groep uit tot veel uitstappen buiten de school. Maar ook vandaag is de drang om informatie buiten de school te zoeken tegelijkertijd een garantie tegen te grote ‘verscholing' van cultureel en sociaal leren en de opsluiting en vernauwing van de sociale relaties.

De sollicitatie van de wereld buiten de school en de interactie met andere praktijken van sociale relatie zijn continu hoewel ze soms niet tot het gewenste resultaat leiden. De President van de Republiek reageert niet op een aan hem gestuurde brief, de diensten van de luchthaven, de douane en sommige bedrijven gaan niet in op de levensechte vragen van de kinderen of zijn niet geneigd ze te beantwoorden buiten de plaats waar de verscholende maatschappij beschouwt dat ze moeten gesteld worden. Anderzijds worden kinderen bij verschillende gelegenheden wel verwelkomd, zoals door de Quercus-vereniging die hen zelfs aanraadt om te kamperen op het eiland Berlenga wanneer ze nog maar zeven of acht jaar oud zijn. Andere diensten die gewoonlijk niet openstaan voor kinderen openen wel hun deuren, zoals bijvoorbeeld het meteorologische station, verschillende ambassades en stadsbesturen. Ook sommige volksvertegenwoordigers gaan in op een gesprek met de kinderen.

Ik steun nogmaals op Charlot die spreekt over de relatie tot kennis, de relatie met de

betekenis van interactie het subject, de andere (Mead's '*soi*' en '*autrui*') om de wereld te (be)grijpen. De auteur herinnert eraan dat *"de wereld is de wereld waarin het kind leeft, een ongelijke wereld, gestructureerd door sociale relaties"*[169] (1997, p. 86) en gaat ervan uit dat er enkel van subject sprake is als bij dat subject in de wereld en in relatie met anderen staat. Maar maar dan nog was die wereld er al, net als die andere, in reeds bestaande vormen die aan het subject voorafgaan.

De epistemische, identitaire en sociale relaties tot kennis komen tot stand door te de wereld te leren gebruiken. Het model dat de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda ondersteunt, heeft de plaats van productie als uitgangspunt voor dit leren, wat zeldzaam is. Zeldzaam, omdat, zoals Sérgio Niza ons vertelt, de gewone school die buiten de wereld staat er ook geen banden mee heeft, en alleen doet leren met de bedoeling dat wie geleerd heeft op een dag, later, zal kunnen produceren.

Deze vaststelling houdt verband met de laatste van de vijf kenmerkende punten [zie deel 1] van de schoolvorm van sociale relaties. Ik herinner hier aan de definitie van Vincent *et al.* (1994): een constitutieve sociale vorm van een school-schriftuurlijke relatie met taal en de wereld. Deze relatie tussen het geschrevene en de school is voortdurend terug te vinden in alle didactische artefacten die op school voorhanden zijn, waarbij er de voortdurende neiging is om wat buiten de school sociaal betekenisvol is binnen de school oninteressant en kunstmatig te maken.

De school van Voz do Operário da Ajuda lijkt soms te balanceren tussen bepaalde momenten waar die school-schriftuurlijke relatie met de wereld, bepaald door schoolobjecten, en de effectieve directie toegang en relatie met de wereld, waarbij de groepen de interactieve ruimte-tijd verruimt en de muren van de school doorbreekt tot niet-schoolse praktijken van sociale relaties.

Het is niet altijd duidelijk hoe de plaatsing van scholende instrumenten in het pedagogisch scenario wordt geëvalueerd. De gebruikte structurerende materialen voor rekenen en wiskunde (Cuisenaire-materiaal, Papy's mini-rekenmachine en LOGO-taal) zijn vaak voorgesteld als een hulpmiddel en niet als een studieobject op zich. Anderzijds nemen sommige klassen sommige projecten enkel op omdat het instrument daar werd geïntroduceerd. Dat lijkt vooral het geval te zijn voor de LOGO-taal. De snelle opeenvolging van versies en de eerder intensieve studie die ervan nodig is om niet vast te komen zitten in routine-oefeningen maakten het zelfs bij Voz do Operário da Ajuda moeilijk om het programma te blijven gebruiken. Wie er tot begin jaren negentig mee werkte zag het programma niet enkel als een (moeilijk) hulpmiddel maar ook als een aanleiding voor projecten zoals ook de kampen of bezoeken dat zijn.

De essentie van werk in de klassen van de VOA als interactieve culturele ruimte-tijd komt niet voort uit de school-schriftuurlijke relatie met taal en met de wereld op zich, maar uit het vermogen om beschikbare subjecten te mobiliseren, ze te leren kennen, waar dat mogelijk of gewenst is, om later op de plaats van herbeleving het werk te produceren dat het gevolg is van de eerder gestelde vragen en de relatie werd aangegaan met de wereld buiten de school.

Zoals eerder gezegd gebeurt het leren doorheen zinvol werk en het maken van culturele

producten. Het leren krijgt betekenis door het simpele feit dat, zoals Sheila Castro op een gegeven moment opmerkt in het door haar gegeven interview, er op die school gewerkt kan worden. Ze had het daarover toen ze uitlegde waarom ze deze schoolervaring leuk vond en niet wat aan Ajuda vooraf kwam. In dat verband is een andere opmerking over de betekenis van de productie de moeite waard te herinneren. De voormalige klasgenoten van Sheila, Rita Silves, herinnert zich hoe ze als kind de verantwoordelijkheid had om samen met haar collega's het project dat ze gingen uitwerken te organiseren om vorm te geven aan iets nieuws, iets origineel.

Die productie van originele werken is zichtbaar bij het nagaan van het archief in de bibliotheek van de school en erg specifieke manier om het verslag te maken van alles wat aan leren voortvloeit uit correspondentie of uit de werkkampen buiten de school. Het opgelegde curriculum is vaak aanwezig. Het duikt vooral op bij werk *in loco*, waardoor het zich uitbreidt en betekenis krijgt binnen de realiteit die schoolcorrespondentie en kampen toegankelijk maken.

Steeds evoluerend

De vorige pagina's maken duidelijk dat de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda grotendeels teruggrijpt naar pedagogische uitgangspunten waarop de leden van de MEM zich baseren. Het model van deze vereniging steunt op een goed gedefinieerde syntaxis[170] die de verschillende modules onderling verbindt.

Het pedagogische voorstel dat ten grondslag ligt aan de schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda kan vrij gemakkelijk met dezelfde syntaxis voorgesteld worden. De inhoud van de verschillende modules is soms wat anders. Dit gezegd zijnde, toont net als in het model van de bovengenoemde beweging, de syntaxis van Voz do Operário da Ajuda tussen 1982-1999 vier blokken die met elkaar zijn verbonden door een centraal blok. Anno 2012, moment dat de analyse werd gemaakt, is de syntaxis ligt anders, deels door de natuurlijke differentiatie die de heterogeniteit tussen scholen veroorzaakt.

Maar grosso modo is de syntaxis die ten grondslag ligt aan de schoolvorm van de Voz do Operário da Ajuda de volgende:

Syntaxis van de praktijk van de Voz do Operário Ajuda voor de onderzochte periode (1986 -1995)

Er is een bestaande ruimte-tijd die door de groep opnieuw geïnstitueerd is, waardoor gemedieerde leertrajecten kunnen worden uitgewerkt. Deze ruimte-tijd behelst de Voz do

Operário van Ajuda, zowel binnen als buiten de school zelfs, en omvat dus alle werkplekken die de groep kiest om het leerwerk te ontwikkelen.

De interactieve culturele ruimte-tijd probeert de relatie met subjecten in de omgeving rondom alle plaatsen te vergemakkelijken. De ruimte bestaat onder die vorm omdat de hiervoor instituerende groep bestaat en een schoolvorm van sociale relaties uitwerkt met een welbepaalde interpretatie van de macht. Daardoor is de school met de wereld verbonden door middel van verscheidene relaties met subjecten die niet tot de schoolwereld behoren, maar wel over de nodige informatie beschikken om de productie van originele culturele werken mogelijk te maken. Hierdoor kan elk van de leden van de groep de nodige kennis opdoen om een begrijpelijke kijk op de wereld te construeren. Die schoolvorm probeert daarbij te breken met dichotome pedagogische modellen en een meer omvattende manier van werken te ontwikkelen. Xavier Úcar (2012, p. 71) zou zeggen dat dit model, verder gaat dan dat van wegdrukken of van kritiek. Het is een schoolvorm waarbij niet enkel geleerd wordt, maar waarbij er sprake is van een persoonlijke en gemeenschappelijke zelfconstructie voor het leven zelf.

De plaatsen die de groep tot voorlopige ruimte-tijd maakt, worden op dus allemaal leerplekken: de speelplaats, het bladerdak van de vijgenboom, de kampen waaronder die georganiseerd door vaders en moeders, de leefomgeving van de correspondenten of heel Lissabon bezocht met de steun van de groep gepensioneerden van de Voz do Operário.

De albums zijn originele producten en het resultaat van een schoolvorm waarin de interactie met kennis zich baseert een relatie met macht die toelaat om informatie, wetenschap en kennis individueel en coöperatief aan te pakken.

De schoolvorm van Voz do Operário da Ajuda wordt gekenmerkt door permanente heronderhandeling als gevolg van de beschouwingen van de betrokkenen wat het maximale leren van iedereen toelaat. Volwassenen en kinderen bespreken hoe ze zich kunnen organiseren voor het werk, ze ontwikkelen er samen de instrumenten voor en passen die aan wanneer ze dat nodig achten.

Volwassenen, met de functie van onderwijzer, organiseren zich op school en in hun groepen en praten over hun werkwijze met kinderen onder gelijken. Deze dubbele beschouwing die aanleiding geeft tot een dynamisch model, komt overeen met de vraagstelling die Jean Oury (1999) meent te zien in de institutionele pedagogiek:

> "*Institutionele pedagogiek is een niet-gesloten reeks mogelijke antwoorden op vragen die, zelfs als ze niet worden verwoord, dagelijks worden gesteld door iedereen die van onderwijs en leren zijn werk maakt. Het is geen methode... Ze wordt zowel gekenmerkt door de vragen die ze schrijft als door de antwoorden die ze uitwerkt* ."[171]

In haar schoolvorm komt de VOA overeen met de opmerking van Sérgio Niza:

> "*Ik heb het over een andere culturele instelling die in staat is om rechtstreeks democratie te beleven, in de gedeelde actie van leerlingen met hun onderwijzers en met de actieve deelname van hun gemeenschappen van herkomst. Want anders met de school omgaan kan.*" (2012, blz. 527).

Het maakt tussen andere groepen schoolvormen deel uit van die groep van sociale relaties

onder auteurs, opgenomen in het *continuüm* dat ik in deel I van *De schoolvorm van sociale relaties: subject tussen object en auteur*, als hypothese voorstel.

In dat eerste deel bekijk alle nodige elementen om specifieke syntaxis voor specifieke schoolvormen uit te schrijven en zo te evolueren van een *normatieve* grammatica uitgaande van een welbepaalde schoolvorm met een welbepaalde organisatie, naar een *vergelijkende* grammatica van schoolvormen met welbepaalde organisaties waaronder die die de school gemoedelijk en gastvrij maakt (Ivan Illich).

De analyse van de Voz do Operário da Ajuda toont dat we tijdens de belichtte periode kunnen spreken over een school die we kunnen opnemen in de groep van gemoedelijke scholen. Andere scholen met die schoolvorm van sociale relaties zijn gedocumenteerd of te documenteren.

Het lijkt me in Popperiaanse zin onjuist dat er één school is met één organisatie, gebaseerd op één enkele schoolvorm van sociale relaties, afgeleid uit een normatieve grammatica. De herformulering van de specifieke kenmerken van de schoolvorm van sociale relaties toont de onhoudbaarheid van het idee dat we over een onveranderlijke, gedefinieerd eindmodel voor de schoolvorm beschikken, maar onthult integendeel een grote diversiteit aan schoolstructuren.

De diversiteit zelf van schoolvormen van sociale relaties en van schoolorganisatie is op zichzelf een verwelkomende zoektocht naar een adequate structuur die interactie tussen mensen en met het cultureel erfgoed van de mensheid mogelijk maakt, en de cultuur en kennis uit deze interactie voortspruit verder uitbouwt.

De regeneratie van bestaande structuren en de ontwikkeling van nieuwe structuren die bijdragen aan dit menselijke avontuur van vraagstelling vangen vroegere structuren in een vorm van conservatisme die erin bestaat niet te laten evolueren wat niet langer dient als een vorm van buitensporige heimwee naar het verleden.

Daarom denk ik dat op langere termijn de schoolvorm van sociale relaties met subject-objecten waarschijnlijk geen toekomst biedt als het gaat om het verder uitwerken van bestaande ideeën of nieuwe paden te betreden.
In die zin durf ik te hopen dat denken over een vergelijkende grammatica van schoolvormen van sociale relaties wat kan bijdragen in de zoektocht naar wat de school van de toekomst kan zijn.
De case-studie van Voz do Operário da Ajuda heeft daar mogelijk iets toe bijgedragen.

Bibliografie

Álvarez Mendez, Juan Manuel (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir.* Porto: Asa Edições.

Amiguinho, Abílio (2008). *A escola e o futuro do mundo rural.* Lissabon: Stichting Calouste Gulbenkian.

Barroso, Johannes (2004). "Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação" *in* Barbosa, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspetivas da formação de professores,* pp. 49-60. São Paulo: ed. UNESP.

Berger, Peter e Luckman, Thomas (2004). *A construção social da Realidade*. Petrópolis: Editora Vozes.

Boavida, João en Amado, João (2008). *Onderwijswetenschappen. Epistemologie, identiteit en perspectieven* Coimbra: University of Coimbra Press.

Bogdan, Robert en Biklen, Sari (1994). *Ciências de educação. Epistemologia, identidade e perspetivas* Porto: Porto Editora.

Canário, Rui (2005). *O que é a escola?* Porto: Porto Editora.

Charlot, Bernard (1997). *Du Rapport au Savoir. Élements pour une théorie.* Parijs: Economica Anthropos.

Charpak, Georges (1999). *Crianças investigadoras e cidadãos.* Lissabon: Piaget Instituut.

Conselho Escolar VOA (Schoolbestuur VOA) (1990). *A nossa escola. Um livro de alunos e professores da escola da Voz do Operário da Ajuda*. Lissabon: A Voz do Operário (offset brochure).

Davis, Philip en Herch, Ruben (1997). *O Sonho de Descartes.* Lissabon: Culturele Verspreiding.

De Bruyne, P.; Herman, M. en De Shoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales* Paris: PUF.

Dekeyser, Cyrillus (1982). "Methodescholen en hun betekenis – 3. Freinetscholen en persoonlijke pedagogiek" *in Impulsen 12 van jg. nr. 4,* blz. 133-148. Leuven: Acc.

Enzenberger, Hans Magnus (1998). *Le démon des maths.* Parijs: Seuil en Métailie.

Faria, Margarida en Paulus, Pascal (1990). "O computador na sala: a mudança decisiva?" *in Análise psicológica, serie VIII nr. 1,* pp. 37-46. Lissabon: ISPA.

Faria, Sofia (1989). *Monografia de fim de curso. Gestão de sala de aula numa escola cooperativa*: ISPA (gestencild).

Foucault, Michel (2009). *Vigiar e punir (37e editie).* São Paulo: Editora Vozes.

Francomme, Olivier (2010). "La Forme Scolaire et la Pédagogie Freinet, à l'Epreuve de l'Education Comparée. Sur le livre d'Yves Reuter et autres longitudinales." *in EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 20, nr. 34, jan.-juni.,* pp. 13-33. São Paulo.

Freinet, Célestin (1969). *Pour l'école du peuple.* Parijs: François Maspero. [Origineel (1943). *L'école moderne française*].

Freire, Paul (1970). *Pedagogia do Oprimido, 31e editie.* São Paulo: Uitgeverij Paz e Terra.

Freire, Paulo (2002). *Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis.* São Paulo:

Editora Unesp.
Freire, Paulo (2006). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido, 13ª edição*, 13e druk. São Paulo: Paz e Terra.
Glaeser, Georges (1999). *Une introduction à la didactique expérimentale des mathématiques*. Grenoble: La pensee sauvage.
Gomes de Almeida, Rosalina en Soares, Júlia (1991). *O meu livro de leitura.* Lissabon: Raiz Editora.
Gonzalez, Pedro (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
Guerra, Isabel Carvalho (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Parede: Editora Principia.
Hermans, Macquoy *et al.* (1981). *De Appeltuin. Freinet in de praktijk.* Leuven: De Appeltuin.
Hessen, Remi (1975). *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui.* Parijs: Jean-Pierre Delarge éditions universitaires.
Houssaye, Jean (2004). "Pedagogia: justiça para uma causa perdida?" *in* Houssaye, J; Soëtard, M; Hameline, D en Fabre, M. *Manifesto a favor dos pedagogos,* pp. 9-46. São Paulo: Artmed Editora.
Houssaye, Jean (rechts) (1994). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui.* Parijs: Armand Colin.
Houssaye, Jean (reg.) (1996). *Pédagogues contemporains.* Parijs: Armand Colin.
Illich, Ivan (1972). *Ontscholing van de maatschappij.* Baarn: Het Wereldvenster.
Jacquard, Albert (1991). *Voici le temps du monde fini.* Parijs: Seuil.
Lafitte, René (1985). *Une journée dans une classe cooperative.* Parijs: Syros.
Lahire, Bernard (2008). *La raison scolaire. École et pratique d'écriture, entre savoir et pouvoir.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
Lessard-Hébert, Michelle; Goyette, Gabriël; Boutin, Gerard (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e Práticas* (2e editie). Lissabon: Piaget Instituut.
Machado, Manuela (1990). "Prefácio" *in* Conselho Escolar da Voz do Operário da Ajuda, *A nossa escola*, p. 3 Lissabon: De stem van de arbeider.
Narciso, Miguel en Paulus Pascal (2006). *Histórias de matemática. Uma abordagem da didactica experimental da matemática.* https://drive.google.com/file/d/1p2XnNsOb6j0SHe9UBMe3TeTnLxlXb98x/view Bekeken op 20-05-2012.
Niza, Sergio (1991). "O diário de turma e o conselho" *in Escola Moderna Série III nº 1,* pp . 27-30. Lissabon: MEM.
Niza, Sergio (1997). *Formação cooperada.* Lissabon: Educa.
Niza, Sergio (1998b). "A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico" *in Inovação, Volume 11 nº 1,* pp. 77-98. Lissabon: ME-IIE.
Niza, Sergio (2012). *Escritos sobre educação.* Lissabon: inkt van China.
Nunes, Cristina (1987). *Monografia de fim de curso. O valor da cooperação educativa na educação moral*. Lissabon: ISPA (gestencild).
Oury, Fernand (2009). "Le grand Judo, introduction aux cintures" *in La Pédagogie Institutionnelle door Fernand Oury,* pp. 125-136. Vigneux: Matrijs.
Oury, Jean (1999). "Préface" *in* R. Lafitte, *Mémento de la pédagogie institutionnelle. Faire de la*

class een educatief milieu. Vigneux: Matrijs.
Pain, Jacques (2009). “La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury” *in* Martin, Lucien; Meirieu, Philippe et Pain, Jacques (dir.): *La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury,* pp. 93-108. Vigneux: Matrijs.
Pain, Jacques en Oury, Fernand (1972). *Chronique de l'école caserne.* Parijs: François Maspero.
Paulus, Bob en Paulus, Pascal (2009). *Leren is geen dwangarbeid.* Oostende: Dumont.
Paulus, Pascal (1999). *Momentos de matemática.* Lissabon: E-book. https://drive.google.com/file/d/1s3sgY4ohQtxoaL7moPGbyy6deEv9Dkk2/view. Bekeken op 25-03-2026.
Paulus, Pascal (2006). *A escola faz-se com pessoas. Undi N ta bai?* Porto: Profedições.
Pochet, Catharine, Oury, Fernand (1979). *Qui c'est le conseil?* Parijs: François Maspero.
Pochet, Catherine, Oury, Fernand en Oury, Jean (1986). *“L'année dernière j'étais mort…” Signé Miloud.* Vigneux: Matrice.
Popkewitz, Thomas (2008). "Onderwijs en sociale uitsluiting". *in* Paraskeva, J (org), *Onderwijs en macht,* pp. 109-133. Mangualde: Pedago-edities.
Popkewitz, Thomas (2011). *Políticas educativas e curriculares. Abordagens Sociológicas Críticas*. Mangualde: Edições Pedago.
Reuter, Yves (rechts), (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris: l'Harmattan.
Santiago, P. et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012.* OECD Publishing.
Serralha, Filomena (2001). "Evolução das decisões morais em contexto educativo –Modelo democrático de socialização" *in Escola Moderna Série V nº 11,* pp 32-40 Lissabon: MEM.
Serralha, Filomena (2009). "Caracterização do Movimento da escola moderna" *in* Escola *Moderna Série V nr. 11,* pp. 5-52. Lissabon: MEM.
Torres Santomé, Jurjo (1995). *O currículo oculto.* Porto: Porto Editora.
Torres Santomé, Jurjo (2011). "Introdução crítica" *in* Popkewitz, Thomas: *PolíticasEducativas e Curriculares. Abordagens Sociológicas Críticas*, pp. 7-16. Mangualde: Edições Pedago.
Trindade, Rui en Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Porto: Fundação Manuel Leão.
Tyack, David en Tobin, William (1994). “The ‘grammar’ of schooling: why has it been so hard to change?”, in *American Educational Research Journal Fall, vol. 31 nº 3, pp. 453-479*. Washington DC: American Educational Research Association..
Úcar, Xavier (2011). "Hacia una pedagogía de la elección" *in A Página da Educação serie II nr. 195,* pp. 36-37. Porto: profedições.
Úcar, Xavier (2012). "Sobre la pedagogía crítica" *in A Página da Educação serie II nº197,* pp. 70-71. Porto: profedições.
Vasquez, Aida en Oury, Fernand (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle.* Parijs: François Maspero.
Vasquez, Aida en Oury, Fernand (1977). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Parijs: François Maspero.
Vergnaud, Gerard (1996). "La théorie des champs conceptuels" *in* Brun, Jean *Didactique des mathématiques,* pp. 197-244. Parijs: Delachaux et Niestle.
Vincent, Kerel; Lahire, Bernard en Dun, Daniel (1994). "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire". *in* Vincent, Guy (org.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire,* pp. 11-48.

Lyon: PUL.

Voz do Operário da Ajuda, school (1999). *Uma história de Abril.* Lissabon: Gemeentedrukkerij.

Vygotsky, Lev S. (1977). "Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar" *in* Luria, Liontiev, Vygotsky et al., *Psicologia e pedagogia I,* pp. 31-50. Lissabon: Redactioneel Estampa.

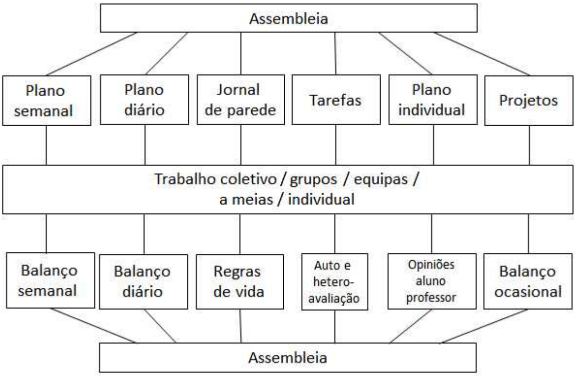
Vygotsky, Lev S. (2007a). *Pensamento e linguagem. Obras escolhidas 1*. Lissabon: Relógio de Água.

Vygotsky, Lev S. (2007b). *A formação social da mente.* São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.

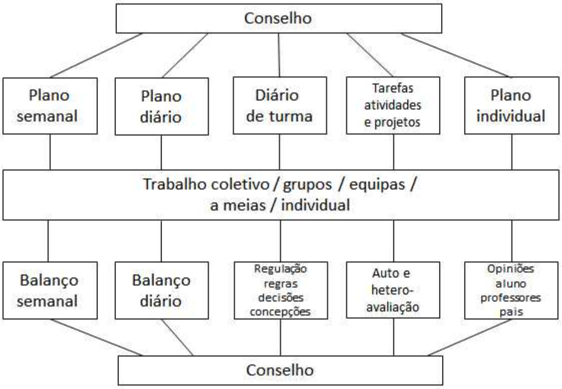
Xarepe, Odete (1991). "O acampamento escolar em Caliços" *in Moderne School Series III nº 3,* pp. 1-10. Lissabon: MEM.

Bijlagen

Bijlage 1: Evolutie van vergadering naar raad in MEM



Schema 1: Xarepe, Odete (1991: 10). Montage.



Schema 2: Serralha, Pinto, Pereira, Felício en Niza (1992: 79). Functies van de klassenraad.

Bijlage 2: Grafieken en tabellen.

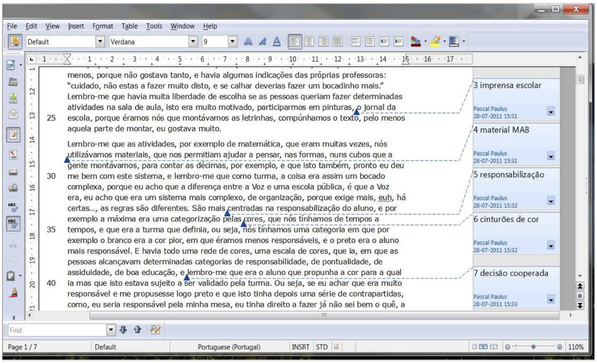
Grafiek 1: Samenvatting van gegevens voor de casestudy

86 – 87 (van de 4 klassen)	JL								2
87 – 88 (van de 4 klassen)	JL	CR							3
88 – 89 (van de 4 klassen)		CR							3
89 – 90 (van de 4 klassen)			PP						2
90 – 91 (van de 4 klassen)			PP	DA					3
91 – 92 (van de 4 klassen)				DA		PP			3
92 – 93 (van 3 klassen)					JL	DA/JL			2
93 – 94 (van 3 klassen)					JL	DA/JL			2
94 – 95 (van 2 klassen)						DA			1
95 – 96 (van 2 klassen)							JL		1
Herinneringen leerlingen	1	3	7	1	4	2	3		21
Herinneringen volwassenen	1	1	1	1	1	2	1		*(3)*
Archief Pascal Paulus			181			194			375
Archief VO-Ajuda	16	twee	5	1	9	twee	6	24	66
Foto's (1 of meer klassen)	0	16	110	74	36	125	15		*(353)*
videos		1	6	4	6	6	6	3	*(23)*
minuten video (1 of meer klassen)	0	12	264	83	384	465	207		

(Uitleg: cijfers cursief en tussen haakjes: totaal minder dan het absolute totaal, omdat er documenten zijn die over meer dan één klas handelen (er 7 klassen van 3 geïnterviewde leerkrachten en 354 foto's van 377 weergegeven situaties.) Grijze vlek: besproken klassen – initialen van de geïnterviewde onderwijzeressen en mijzelf voor de klassen waarvan oud-leerlingen werden gehoord)

Tabel 2 : voorbeeld van aanbreng sleutelwoorden in de interviews

OBJ



Tabel 3: Uit de geanalyseerde informatie opkomende sleutelwoorden

	school	na VO klassieke school	familie school Niet gewone school	vijgenboom vijgenboom ongeval	speelplaats
		gemoedelijke school	fysieke ruimte	relatieve hiaten	
	didactische middelen	computer	fiches en fichiers	MAB-materiaal	schilderen
		computerlogo	verteltijd	Papy-rekenmachine	
		cuisenaire en mab	drukpers	klas organisatie	
	methode	groep activiteit	methode # profs	collectief werk	werk in de klas
		methode	opties # profs	groepswerk	huiswerk
	Schoolrituelen	lunch	confr. rit school	partijen	org. school
		vrije tijds act.	keuken kokkin	magusto	routines
		klassen	curriculum	magusto (org.)	zonder huiswerk
		busje	lichamelijke opvoeding	muziek	verkoop productie
		kelder	diploma aflevering	er waren geen lessen	
	macht verantwoordelijkheid	dagteam	verantwoording	verantwoordelijk	leraar veto
	regulatie	montage	groepsbesluit	werk organisatie	straf
		onderzoek	dec. bij consensus	klasmuren	reglement
		plan evaluatie	beslissen. meegewerkt	planning	regels opstellen
		prof. evaluatie	muur krant	plannen	gordels
		kleur riemen	org werk – verslagen	dagwerkplan	
		conflicten	organisatie van de dag	Individueel werkplan	
	onderlinge relaties	Martens verhaal	eerste dag	rel. met hulppersoneel	rel. onder ouders
	vrienden	onderwijzer (relatie)	rel. met de ouders	persoon zijn	
		samenwerking	onderwijzers	rel. onder kinderen	coöperatief werk
		imiteren docent	rel. c onderwijzer		
	relatie met macht	rel. met de macht			
	omgeving toe-eigenen	Kampen	hond	correspondenten	
huis - school - huis	sociale realiteit opbouw	uitstappen			
Studies	25 april 1974	dieren	studies		
	schrijven en lezen	leren lezen	schrijfvaardigheid	klaskrant	teksten
		tekstschriften	schrijven - brief	vrije tekst	tekst bewerking
	relatie met leren	het leren	autonomie (limiet)	gasten	relatie tot leren
	autonomie	burgerschap	Praatrondes	kritische zin	

Tabel 4. Subgroep 1 – Oud-leerlingen met uitgeschreven interview

RB	1987 tot 1991	Diploma in geografie en ruimtelijke ordening; cartograaf voor een bedrijf
TD	1990 tot 1995	Diploma bosbouwkunde; op academische stage
DG	1987 tot 1991	Student burgerlijk ingenieur; muzikant
CG	1989 tot 1995	Diploma Portugese literatuur; uitgeverij voor Portugees sprekende landen
IP	1985 tot 1989	Diploma in antropologie; freelance etnografische documentaires
RA	1991 tot 1996	10e speciaal onderwijs — informatica; werkt drie middagen per week voor het bedrijf van zijn broer.
IR	1991 tot 1994	Cursus design — werknemer-student in Londen op het gebied van design
CB	1987 tot 1991	Afgestudeerd in geneeskunde; werkt in Openbaar Ziekenhuis Almada en is gespecialiseerd in gezinstherapie
IQ	1987 tot 1991	Master in mariene biologie; werkstudent
CF	1987 tot 1992	Licentie in schone kunsten; muziekdocent in het MUSE-project
TR	1987 tot 1991	9e jaar en PC certificatie Microsoft; IT-consultant voor een klein farmaceutisch bedrijf
JC	1985 tot 1989	Diploma landbouwtechniek; waterbouwkundig bedrijf ontwerp, basissanering en waterbeheer
CG	1992 tot 1999	Student burgerlijk ingenieur – UCL
JP	1984 tot 1989	Bachelor kunstrichting; onderwijzeres leerplan-verrijkende activiteiten
MA	1990 tot 1995	Student-arbeider; 3e jaar psychologie – ethologie
MN	1985 tot 1989	Diploma in architectuur; wacht op begin professionele stage
SB	1987 tot 1991	Secundair en commerciële cursussen; afdelingschef juwelenwinkel
NF	1982 tot 1988	Diploma basisonderwijs; onderwijzer openbaar onderwijs
SC	1990 tot 1991	Diploma in Portugees erfgoed en decoratieve kunsten; zoekt werk
ML	1992 tot 1999	Architectuur Student – UL Ajuda
RS	1992 tot 1999	Biologie Student UL - Faculteit wetenschappen

Tabel 5 : Subgroep 2 – Onderwijzeressen met uitgeschreven interview

Dora Augustinho	ond. VOA sinds 1990	Voz do Operário da Ajuda
Julia Lopes	ond. VOA tussen 1985 en 2001	Gepensioneerd
Clarisse Rosa	ond. VOA tussen 1984 en 1989	Speciaal onderwijs in het openbaar onderwijs

Tabel 6 :Voorbeeld analyse foto's (uittreksel)

voa8889001	informatie muur	scenario	definities, interne informatie	verslag verrichte werkzaamheden	uitleg toewijzing van kleuren; taken; klaswetten	
voa8889002	twee kinderen aan tafel PC	klaswerk	variërend gebruik van de ruimte	schrijven of herschrijven van een tekst		de kinderen zijn bezig in een van de werkhoeken.
voa8889003	herhaal vorige foto	klaswerk				
voa8889004	groep kinderen rond een tafel	klaswerk	gebruik van de ruimte	collectief werk? School werk? Op de muur, naast het bord, grammaticale informatie	het dagplan op het bord verwijst naar *evaluatie*, *klasraad*, spelling	kinderen in werkgroep rond een tafel. 90 graden hoek ten opzichte van het schoolbord
voa8889005	twee kinderen in de schilderhoek	klaswerk	variërend gebruik van de ruimte	In de klas zelf is er een tentoonstelling van eigen schilderwerk.		Twee kinderen zijn aan het schilderen.
voa8889006	24 februari 1989. Klass	opruiming	variërend gebruik van de ruimte			
voa8889007	Tafel met bestek en borden - groep kinderen	opruiming	variërend gebruik van de ruimte			gesprek tussen kinderen in de klas. Één van de kinderen dekt de tafel
voa8889008	Groep zit in cirkel — vergadering	klasraad	3 kinderen aan een tafel; volwassene naast de deur	Een van de 3 leest, de tweede schrijft, de derde kijkt naar de groep. In de kring zitten kinderen met wat individuele werkplannen lijken te zijn.	De foto lijkt de Klasraad (of de evaluatievergadering?) aan te geven die staat aangekondigd op het dagplan op het bord.	
voa8889009	groep rond de tafel - eten	scenario	Twee volwassenen aan tafel, 5 kinderen zichtbaar (8 in totaal). Tafel met mand voor het bord	muur: vierkante meter met tekeningen van 1 vierkante dm	iemand deelt water uit. Er wordt gepraat	

Tabel 7: Orde van de opduikende sleutelwoorden in de interviews. Volledige voorbeelden 01 tot en met 06

klasraad	gordels	afw. methode	ind. werkplan	vrienden	klasorganisatie
regels	fiches fichiers	rel. onderwijzer	verant.	onderwijzers	gemoedelijke s
speelplaats	PC en LOGO	imit. docent	drukpers	klas	verant
PC en LOGO	gitaar prof.	vijgenboom	MAB-mat.	feestjes	speelplaats
Papy-rekenm.	gordels	verant.	verant.	kamperen	vijgenboom
fiches fichiers	kelder	geen testen	gordels	conflicten	kamperen
planning	vijgenboom	fiches fichiers	coöp. beslist	hond	rel. met ouders
onderzoek	vijgenb. ongeval	verant.	groepsbesluit	tekst	schrijfvaardig.
studies	Niet norm. sch.	ind. werkplan	muurkrant	speelplaats	PC en LOGO
kamperen	org. werk	onderzoek	straf	vijgenboom	met. # ond.
muziek	cuisenaire /mab	planning	klasraad	busje	studies
kelder	Lego - logo	verant.	consensus	methode	vrije tijd
lich opvoeding	studies	ond. evaluatie	ond. veto	keuken	kelder
kamperen	correspond.	uitstappen	gordels	tekstschrift	feesten
org werk	studies	studies	regels	muziek	muziek
conflicten	geen lessen	kamperen	regels (maken)	lich opvoeding	25 april 1974
vijgenboom	klasorganisatie	org werk	gordels	muziek	gasten
ind. werkplan	conflicten	kamperen	fiches fichiers	busje	rel. met ouders
na de VOA	corres - reizen	klasraad	teksten	klasmuren	busje
	studies	gasten	studies	na de VOA	feestjes
		magusto	familie school	kok	rel. tussen ouders
		opç. # ond.	muurkrant	na de VOA	lunch
		familie school	klaskrant	toek. dromen	klaswerk
		diploma's	rel. hiaten	conflicten	klasorganisatie
		kelder	stages	vrienden	leeshoek
		kritische zin	reflectie	kamperen	het leren
		25 april 1974	uitstappen		conflicten
		computer	lich opvoeding		computer
		klasorganisatie	camping		tekstschrift
		Kamperen	muziek		werkorganisatie
		familie school	speelplaats		PC en LOGO
		het leren	vijgenboom		muurkrant
			kelder		klasraad
			lunch		verantw.

Tabel 8: Voorbeeld analyse video (Klaslokaal 02)

tijd	thema	Sleutelwoord	opmerkingen
00:00:00	instrumenten	werkorganisatie	t5 t6 - 03 /1994
00:00:00	instrumenten	planning	dag 1
00:00:00	instrumenten	dagplan	
00:00:30	Instrumenten evaluatiebladen	evaluatie	
00:00:58	H. met een geometrisch lichaam	klasorganisatie	Helena integratie
00:01:21	H. met een geometrisch lichaam	evaluatie	
00:02:19	individueel of groepswerk rond vlakken en randen	groepswerk	
00:02:19	individueel of groepswerk rond vlakken en randen	klassen	
00:03:39	individueel of groepswerk rond vlakken en randen	coöperatief werk	
00:04:43	systematisering	lessen	
00:05:10	houding J. op de stoel	gemoed. school	
00:06:12	tekstbus	tekstbewerking	
00:06:25	observatie kleuterschool	schoolorganisatie	
00:07:05	ateliers	schilderen	plast. opvoeding
00:07:47	getagde kamerbibliotheek	klasorganisatie	
00:08:06	Productie (tapijten, schilderijen, timmerwerk, …)	schilderen	plast. opvoeding
00:08:45	schrijven van een tekst	klaswerk	
00:09:00	gediversifieerd werk,	klaswerk	
onderbreking in de volledige analyse			
00:21:49	tekstwerk - leerling geeft het woord	relatie met macht	
	tekst lezen - de lezer leest automatisch en corrigeert fouten, Julieta laat zien hoe de tekst geschreven is	tekst werken	tekst op papier naast het bord
00:24:50	voorstellen over de tekst - (karakteriseringen personages)	lessen	
00:29:43	alternatieven voor de tekst	lessen	schoolvorm?
00:30:17	onderbreking en dan aanvraag voor de tekening (van de tekst?) tot het einde van de week	relatie met ond.	

Tabel 9 : voorbeeld beschrijving documenten uit archief

album	24-04-91	1991	T3	correspondentie, reizen Lissabon – Leuven Lissabon
album	15-12-91	1991	T3	album inkwartiering en verkenning Portel
album	20-12-91	1991	T6	ons eerste

	00A	10-02-91	1991	T6	spellingswoordenboek experimenteel schrijven voor op de praatronde
midden					
	07	22-04-91	1991	T3	Busreservatie via Jorge Gama
	07	09-05-91	1991	T3	Welkomstposter
	07	20-02-90	1991	T3	Studie over bedrijven die geld gaven
		1995	1995	T7	De hond de kat de muizen en de vogel, 1e leerjaar
		1995	1995	Tx	Chuviscos e trovoada -3/4 jaar
		1995	1995	T5 T6	*Depois do corte da figueira, muita coisa aconteceu…*
		2001	2001	Tx	Foi possível sonhar o impossível (laatste jaar Julieta)
		1992	1992	Tx	hamsters
		1990	1990	Tx	Verhalen (1)
		1991	1991	Tx	Verhalen (2)
		86-87(?)	1986	T1T2	Verhalen (3)
		z. datum		Tx	kleine verhalen
einde					
		1995	1995	T7	O Serafim (Klaskrant)
		1988	1988	T1	de Taag
		1992	1992	T5	Het glas
		1993	1993	T6	De planeet is geen persoon
		z. datum		Tx	We hebben echte wijn gemaakt
		1988	1988	T2	Teksten 3e jaar (schrift)

Tabel 10: uittreksel van de identificatie van sleutelwoorden en frequentie

114 sleutelwoorden	*21 o-ll*	*075 sleutelwoorden*	*3 ond.*	*088 sleutelwoorden*	*23 films*
kamperen	17	kamperen	3	relatie met leren	14
vijgenboom	17	het leren	3	schoolorganisatie	14
speelplaats	16	klasraad	3	werkorganisatie	14
na de VO	15	conflicten	3	coöperatief werk	13
studies	15	leerplan	3	studies	12
klasraad	14	groepsbeslissingen	3	relatie met ouders	11
fiches en fichiers	14	geen gewone school	3	relatie met macht	10
kelder	13	fysieke ruimte	3	klasorganisatie	10
werkorganisatie	13	onderzoeken (projecten)	3	tekst bewerken	9
het leren	12	fiches en fichiers	3	gemoedelijke school	9
klasorganisatie	12	vijgenboom	3	collectief werk	9
planning	12	muurkrant	3	onderwijzer (relatie -)	8
individueel werkplan	12	methode	3	Verantwoordelijke	8
conflicten	11	schoolorganisatie	3	speelplaats	8
lichamelijke opvoeding	11	werkorganisatie	3	groepswerk	8
methode	11	planning	3	klassen	7
correspondenten	10	speelplaats	3	vrienden	7
verantwoordelijkheid	10	relatie met leren	3	gasten	7
uitstappen	10	relatie met ouders	3	kelder	7
25 april 1974	9	uitstappen	3	verantwoordelijkheid	6
PC Logo	9	tekst bewerken	3	kamperen	5
feestjes	9			correspondenten	4
muziek	9			relatie met hulppersoneel	3
onderwijzers	9			magusto	3
				dieren	3

Pascal Paulus (1957) volgde een opleiding als onderwijzer in België en behaalde een doctoraat in de onderwijssociologie aan de Instituto de Educação van de Universiteit van Lissabon, onder leiding van Rui Canário.

Hij was mede-oprichter van de "de Appeltuin” op basis van het werk van Célestin Freinet en de Institutionele Pedagogie van Fernand Oury.

Hij woont sinds 1986 in Portugal, waar hij werkprojecten heeft ontwikkeld als actief lid van de Movimento da Escola Moderna.

Binnen de theorie van de vormen van sociale relaties van Vincent, Lahire en Thin (1994) suggereren ze een relatief onveranderlijke vorm, die Lahire aanduidt als schoolvorm van sociale relaties, geïntegreerd in sociale praktijken met schriftuurlijke vormen die de praktijken van orale sociale vormen opvolgen.

De hypothese *naast elkaar bestaande schoolvormen van sociale relaties* die onderling variëren in de relatie met de macht (Foucault) en in de relatie tot de kennis (Charlot) in een *continuüm* te schikken maakt het mogelijk om deze enkelvoudige vorm als een variante van een groter geheel in te schrijven.

In het algemeen geeft het voorgestelde *continuüm* de aanzet voor drie vormenfamilies wat een veelzijdig beeld toelaat op schoolvormen van sociale relaties. Dit geeft dan weer aanzet tot een vergelijkende 'grammatica' voor leren op school en verrijkt zo de ‘grammar of schooling’ van Tyack en Tobin (1994).

Het stelt ons in staat om een vorm van toekomstige, conviviale school te bespreken, die het leren gemakkelijker maakt en een begrijpbare kritische lezing en vormgeving van de sociale wereld in de hand werkt.

1 Beschikbaar in de repository van de Universiteit van Lissabon, op https://repositorio.ul.pt/handle/10451/9692 en op https://sites.google.com/view/pepepascal/more-writing/nonfiction

2 Ik noem hier alleen de namen van de docenten die ik persoonlijk heb gesproken in het kader van dit onderzoek. Voor Lurdes Caldas, die inmiddels is overleden en met wie ik twee jaar samenwerkte, maak ik een uitzondering.

3 Sinds de publicatie van "Escola Moderna", in 1979, zijn er regelmatig praktijkverslagen van lessen in Portugese officiële of particuliere scholen. Zie ook González (2002).

4 Rodrigues (1992) *en* Boavida & Amado, 2008, p. 111.

5 Deslauriers (*apud* Guerra, 2008, p. 24) formuleert ze onder andere in de context van de constructie van inductieve kennis.

6 Zie tabellen 4 en 5 in de bijlagen.

7 In bijlage.

8 Zie pagina 175 , "*Een raad vergadering genoemd*".

9 Zie bijlagen.

10 Zie bijlagen.

11 Zie bijlagen.

12 Zie bijlagen.

13 Zie bijlagen.

14 Bijlagen, tabellen 4 en 5.

15 Bijlagen, tabel 10

16 Brochure gemaakt door onderwijzers en leerlingen in 1989 om bekendheid te geven aan het werk dat op school is gedaan.

17 Ik plaats de mensen die getuigen volgens de klas en de tijd dat ze de school Voz do Operário da Ajuda hebben bezocht. De eerste maal dat ik ze citeer maak ik de verwijzing in de tekst, daarna vermeld ik de klas in de voettekst wanneer dit gerechtvaardigd is. De namen zijn fictief.

18 Julieta Lopes was onderwijzeres aan de Voz do Operário da Ajuda vanaf midden jaren '70 tot 2001, met twee korte pauzes, toen ze ging werken in Guinee, zoals ze vertelt in het interview dat ik haar afnam.

19 In 2012 kwam Sebastião nog bezoekers begroeten aan de schooldeur. Belmira had geen zin meer om te lopen en bleef meestal naast de keukendeur slapen.

20 Zie pagina 229 , "*Met volwassenen en tussen volwassenen* ".

21 Onderwijzeres in de Voz do Operário da Ajuda sinds 1992.

22 Klas T3, leerling op de school tussen 1988 en 1991.

23 Klas T6, tussen 1991 en 1994.

24 Klas T3, tussen 1987 en 1991.

25 Klas T5, tussen 1989 en 1994.

26 Klas T5, tussen 1989 en 1994.

27 Klas T2, tussen 1986 en 1989.

28 Zie *Van uitgevoerde taak naar taakbeheer* .

29 Zie *Het 'daarbuiten' toeëigenen, binnen en buiten werken* .

30 Klas T3, schooljaar 1990-1991.

31 Klas T7, tussen 1995 en 1999, na de kleuterschool, ook in Voz do Operário da Ajuda.

32 Zie " *Het 'daarbuiten' toeëigenen, binnen en buiten werken* ".

33 Zie "*De organisatie van informatie* ".

34 Een uitgebreidere beschrijving volgt onder " *Verschillen tussen klassen* ".

35 Zie " *Schoolrituelen* ".

36 Klas T5, tussen 1990 en 1994.

37 Tijdens een bezoek aan de school in 2012 vernam ik met een schok dat ook de grote vijgenboom was gekapt. Er bleven enkel nog stukken stam over die als tafel dienst deden. De schaduw van de bomen maakte plaats voor de schaduw van een net. De vijgenbomen leven enkel verder in de verhalen...

38 Klas T3, tussen 1987 en 1991.

39 Betonnen ringen zoals die gebruikt in ondergrondse leidingen en ondergrondse kanalen voor kleine waterlopen.

40 Klas T5, tussen 1990 en 1994.

41 Klas T3, tussen 1987 en 1991.

42 Klas T5, tussen 1989 en 1994.

43 Klas T3, tussen 1987 en 1991.

44 Klas T2, tussen 1985 en 1989.

45 Klas T7, tussen 1993 en 1999.

46 T2, tussen 1985 en 1989.

47 Zie “ *Meer informatie met studies en werkprojecten*”.

48 T1, tussen 1982 en 1988.

49 Klasse T2.

50 Zie "*Een raad, vergadering genoemd*".

51 T2, tussen 1984 en 1989.

52 Zie “*Zich het "daarbuiten" eigen maken, binnen en buiten werken*”.

53 Klas T4, tussen 1989 en 1992.

54 Zie “*Het sociale nut van lezen en schrijven*”.

55 Zie *“Meer informatie met studies en werkprojecten”.*

56 Klasse T6, tussen 1991 en 1995.

57 Zie verder in “*Een specifieke syntaxis*”.

58 Klas T7, tussen 1995 en 1999.

59 Klas T3, tussen 1987 en 1991.

60 Klas T3, tussen 1987 en 1991.

61 Onderwijzeres aan de Voz do Operário da Ajuda van 1982 tot 1984 en van 1986 tot 1989.

62 Zie pagina 349 , “*De organisatie van het werk* ”.

63 T7-klas tussen 1995 en 1999. Interview nº21.

64 Zie “*Het sociale nut van lezen en schrijven*”.

65 Klas T5, tussen 1990 en 1994.

66 Zie Deel I

67 Later analyseer ik in detail de macht in de werkorganisatie, waar de termen vergadering en Raad aan de orde komen. Zie "*Een raad, vergadering genoemd*".

68 Otelo Saraiva de Carvalho. Een van de kapiteins die ook verantwoordelijkheid droeg voor de Anjerrevolutie van 1974 en door uiterst links werd voorgedragen als presidentskandidaat.

69 Concept gebruikt door Serralha (2009, p. 26).

70 Klas T3, tussen 1987 en 1991.

71 Klas T7, tussen 1995 en 1999.

72 Klas T2, tussen 1985 en 1989.

73 Klas T7, tussen 1995 en 1999.

74 Klas T5, tussen 1990 en 1995.

75 Klas T3, tussen 1987 en 1991.

76 Oury (2009), postuum in Pain et al.

77 Klas T5, van 1995 tot 1999.

78 Klas T1, tussen 1984 en 1988.

79 Klas T5, tussen 1990 en 1994.

80 Klas T7, 1995-1999

81 Die in filmversie in première ging in Portugal in 2010 met de titel "The site of wild things".

82 DEFCUL: de afdeling Onderwijs van de faculteit Wetenschappen van de Universiteit van Lissabon speelde het een belangrijke rol bij het uitzoeken van de educatieve aanpak van het project. Het departement benadrukte het belang van de LOGO-taal en promootte het perspectief van de computer als een leer-instrument en het gebruik van de computer door leerlingen in het kader van interdisciplinaire projecten. (informatie opgehaald op 27 mei 2012 via https://pt.wikipedia.org/wiki/Projecto_Minerva).

83 Klas T6, tussen 1991 en 1995

84 Carla Brito, Diogo Garcia, Irene Querido, Raul Bento: T3, tussen 1987 en 1991

85 Klas T5, tussen 1990 en 1994.

86 De onderstreping is van mij. Om kleine cirkels te maken, met de destijds gebruikte schermresolutie, was een oplossing repeat 360 [pf 0.1 vd 1]. Er waren twee problemen: begrijpen dat je moest vermenigvuldigen met 360 om een hele cirkel te maken en begrijpen dat je stappen moest gebruiken die kleiner waren dan de eenheid, om geen gigantische cirkel te krijgen niet bruikbaar om ‘een hoofd’ te tekenen.

87 Op een van de foto's van de T3-klas is Fernando Nunes te zien. De wiskundeleraar en trainer in het MINERVA-project bereidt een experiment voor om een klein LOGO-programma dat een Lego-apparaat activeert te testen

88 De Cuisenaire-staafjes, zoals ze meestal worden genoemd, bestaan uit kleine linialen, in verschillende kleuren en met een lengte van 1 tot 10 cm, die de getallen van 1 tot 10 vertegenwoordigen. Door Gattegno bekend geworden, zijn ze erg populair in sommige landen zoals in België, Nederland en Canada.

89 Dit is een voetnoot voor de Nederlandse vertaling: onderwijzen stamt etymologisch af van de woorden ‘onder’ en het werkwoord ‘wijzen’. Wijzen bevat wijs, zoals in wijsheid. Onderwijzen is verwant met bewijzen. Beide werkwoorden houden hetzelfde idee in: mensen steunen bij het verwerven van wijsheid.

90 Zie hoofdstuk 2, pagina 125 .

91 Klas T1, 1982 – 1988.

92 *Zie “ Muren die spreken en transparante dossiers”.*

93 Zie hierboven.

94 Álvaro Cunhal was het boegbeeld van de Communistische Partij en werd door alle politici uit alle partijen gewaardeerd omwille van zijn intelligentie. Hij was hier uitgenodigd om te praten over hoe het leven was vóór de Anjerrevolutie.

95 Zie “*Met volwassenen en tussen volwassenen*”.

96 Zie "*Een raad, vergadering genoemd*".

97 Zie "*Groepsverantwoordelijkheid in de groep*".

98 Zie Deel I.

99 Analyseobject hieronder. Zie “*Zich het "daarbuiten" eigen maken, binnen en buiten werken*”.

100 Student van de T2-klas tussen 1986 en 1989.

101 Student van de T6 klas tussen 1991 en 1993.

102 Leerling van de T3-klas tussen 1987 en 1991.

103 Over de vergaderingen van de raad, zie pagina 165 , *"Een raad, vergadering genoemd"*

104 Klas T7 tussen 1995 en 1999.

105 T2-klas tussen 1985 en 1989.

106 Zie hierboven, "*Middagmalen*".

107 T3-klas tussen 1987 en 1991.

108 T2-klas tussen 1985 en 1989.

109 Zie supra, *"Tijd om te feesten"*.

110 klas T3 in het schooljaar 1990-1991.

111 Zie hieronder, "*Berlenga, Peniche, Alvito, Arrábida* ".

112 T5-klas tussen 1990 en 1994.

113 T1 klas tussen 1983 en 1988.

114 Presidente in het Portugees. Wellicht maakt Francisco hier een vergelijking met de functie van de president van de republiek.

115 Zie hieronder, "*Het wandjournaal als agenda*".

116 Zie hieronder, *"Een complexe en coöperatieve relatie*".

117 Zie supra*, "Tijd om te feesten"*.

118 Een daarvan is voor de verantwoordelijke van de drukpers. Zie hierboven.

119 Zie hierboven, *"Tijd om te werken"*.

120 Op dit kamp in de velden achter een grote hoeve hadden de ouders de dag daarvoor een WC-put gegraven, dat de naam “het huisje” kreeg.

121 Voormalig onderwijzeres op de VOA en tijdens de bestudeerde periode intern de voortdurende opleiding verzorgt van het personeel van de hele instelling.

122 Zie Deel I.

123 Zie verder in “Menselijke Relaties”.

124 Zie Deel I.

125 Zie Deel I.

126 Hoewel ontstaan dank zij een groep onderwijzers verbonden aan de institutionele pedagogiek en AKO-WERP was dit om andere reden de reden waarom er voor “stichting” en niet voor “Beweging” werd gekozen zoals meer gebruikelijk, ondermeer bij de Nederlandse collega's. Zie hieromtrent Dekeyser (1982). Later zou de Stichting opgaan in de meer courante term Freinetbeweging.

127 Zie hierboven.

128 Een van de volwassenen is de onderwijzeres Clarisse Rosa. Met haar identificeerde ik de tweede persoon als Sofia Faria, auteur van een eindmonografie voor haar studies als psychologe die de klas als studieobject had (Faria, 1989).

129 Zie bladzijde 167.

130 Student van de T3-klas tussen 1987 en 1991.

131 Fictieve naam.

132 Zie hieronder, *"De organisatie van het werk"*.

133 Zie pagina 47.

134 Pagina 171.

135 Vertaald uit het Frans.

136 Zie bijlage 1: evolutie van klasvergadering naar klasraad in de MEM.

137 Voor Vasquez en Oury is de andere plaats de “Quoi de neuf?”, wat gelijk staat aan “Nieuws?”, wat MEM-leden later “Lezen, vertellen en tonen” noemen en waarvoor recenter “presentatie van producties” werd geïntroduceerd als beschrijving.

138 Gestructureerd ondersteunend materiaal om getalbegrip en rekenvaardigheid te ontwikkelen, om relaties en numerieke uitdrukkingen te conceptualiseren, de tafels van vermenigvuldiging, breuken,

de decompositie in priemfactoren en het conceptualiseren van het positionele decimale systeem uit te werken en verder in een beginfase de training te bevorderen voor hoofdrekenen en de algoritmen van vier basisbewerkingen. (zie *Instructie en opleiding*….)

139 Op het moment van het interview werkte Carla Brito reeds als arts op de spoeddienst van een regionaal ziekenhuis.

140 T3-klas tussen 1987 en 1991.

141 Zie hierboven, "*Innovatieve didactische instumenten?*".

142 Klas T5, 1990-1994.

143 Fictieve naam.

144 Zie pagina 184.

145 Zie hierboven, "*Familiale omgeving in een "niet-normale" school*".

146 Fictieve naam.

147 Zie pagina 240.

148 Vaak werden (en worden nog steeds) volwassenen door kinderen in de derde persoon aangesproken, equivalent met de Nederlandse U-vorm. Ook volwassenen die minder met elkaar omgaan gebruiken die aanspreekvorm. Voor een vrouw wordt daarbij Dona gevolgd door de naam gebruikt, voor een man is dat Senhor, gevolgd door de naam.

149 Ik heb ervoor gekozen om de term "rapport au" de equivalentie "relatie tot" te geven om het te onderscheiden van de vertaling "relatie" voor zowel "rapport" als "relation".

150 Klas T5, tussen 1990 en 1995.

151 Zie pagina 85.

152 Zie "*Over de Europese Economische Gemeenschap*".

153 Zie hieronder, *"Het sociale nut van lezen en schrijven"*.

154 Zie pagina 99 , “*De computer en investering in LOGO-programmering* ”.

155 Klas T5.

156 Klas T6, tussen 1991 en 1995.

157 Klasse T5.

158 Pagina 38.

159 Zie verder, *"Communicatie en de studie van het schrijven"*.

160 Zie " *Berlenga, Peniche, Alvito, Arrábida* ".

161 In de originele versie, die ik niet kon vinden, was de steeds ondraaglijker wordende bloem een roos die een gerbera werd voor de gepubliceerde versie. De leraren vertelden destijds dat de kinderen wel de naam roos, maar niet de naam gerbera kenden. Het was echter voor het linkse stadsbestuur van toen moeilijk om socialistische roos te zien doorknippen door een anjer die symbolisch aan de communistische partij was verbonden …

162 Beiden van klas T2.

163 cursieve woorden uit het *online* Priberam-woordenboek (geraadpleegd op 19 juli 2012).

164 Zie “*Zich het ‘daarbuiten’ eigen maken, binnen en buiten werken*” en *“Meer informatie in verband met studies en werkprojecten”*.

165 Klas T3, 1990-1991.

166 Vertaald uit het Frans: *“L'influence n'influence que ceux qui se laissent influencer par cette influence…"*

167 In "*Een raad, vergadering genoemd*", zie supra.

168 Zie hierboven, *“Evolutie naar het concept van dagploeg”*.

169 Vertaald uit het Frans: *Le monde est celui dans lequel vit l'enfant, un monde inégalitaire, structuré par des rapports sociaux.*

170 Zie de pagina van de Portugese Moderne Schoolbeweging. Zie ook Deel I.

171 Vertaald uit het Frans.